

**DIE GELEEFDE ERVARINGS VAN PRIMÊRE SKOOLONDERWYSERS
BINNE 'N KULTUUR VAN PERFORMATIWITEIT**

MILTON LESTER VAN WYK

LSOD BA BEd (Hons) MEd

Proefskrif ingelewer vir die graad

Doktor in die Wysbegeerte

(Kurrikulumstudie)

aan die

Universiteit van Stellenbosch



PROMOTOR: PROF. LLL LE GRANGE

MEDE-PROMOTOR: PROF. AE CARL

DEPARTEMENT KURRIKULUMSTUDIE

MAART 2015

VERKLARING

Deur hierdie proefskrif elektronies in te lewer, verklaar ek dat die geheel van die werk hierin vervat, my eie, oorspronklike werk is, dat ek die alleenouteur daarvan is (behalwe in die mate uitdruklik anders aangedui), dat die reproduksie en publikasie daarvan deur die Universiteit van Stellenbosch nie derdepartyregte sal skend nie en dat ek dit nie vantevore, in die geheel of gedeeltelik, ter verkryging van enige kwalifikasie aangebied het nie.

Datum:

Hierdie proefskrif word opgedra aan:

- My vrou, Esmé van Wyk, vir haar volgehoue, liefdevolle ondersteuning en geloof in my vermoë
- My kinders. Mark Leigh van Wyk en Merle van Wyk, vir hul liefde
- My ouers, wyle Jack en Mildred van Wyk, wat vanaf kindsbeen die waarde van skoolopvoeding ('gelerendteit') by my ingeskerp het.

DANKBETUIGINGS

Graag wil ek my opregte dank en waardering teenoor die volgende persone betuig:

- Ons Hemelse Vader, vir genade, goeie gesondheid en wysheid. Aan Hom al die eer
- My promotor, Professor Lesley LL le Grange, vir sy waardevolle en professionele leiding, en vriendelike benadering
- My mede-promotor, Professor Arend E Carl, vir sy insiggewende insette
- Die sewe primêre skoolonderwysers wat aan die ondersoek deelgeneem het
- Die prinsipale wat ingestem het sodat die onderhoude met die deelnemers gevoer kan word, en
- My suster, Doktor Joaline Merle Lackay (née Van Wyk) wat van jongs af my aansporing en inspirasie was.

OPSOMMING

Hierdie studie fokus op die geleefde ervarings van primêre skoolonderwysers binne 'n kultuur van performatiwiteit. Die Franse filosoof, Jean-Francois Lyotard (1984) wat meer as enigeen die betekenis van performatiwiteit in die onderwys blootgelê het, gebruik die nosie van 'performatiwiteit' om politieke en burokratiese meganismes van beheer voor te stel. Ingebed in die regulerende meganismes is daar prestasie-aanduiders soos onder andere 'moniteringsisteme' met gepaardgaande 'produksie van inligting', wat volgens Stephen Ball (2003) aanleiding gee tot die 'terreurs van performatiwiteit'. Ten einde te konformeer tot die regulerende meganismes is daar binne die performatiewe klimaat in die skool toenemende druk op onderwysers om te demonstreer dat hulle toerekenbaar is aan die onderwysowerhede vir die verantwoordelikhede wat aan hulle opgedra is.

In die literatuuroorsig is nie net 'n oorsig gegee van die betekenis van kernterme en – konsepte wat relevant tot hierdie studie is nie, maar ook is gepoog om dit operatief te definieer. Relevante begrippe is onder andere *toerekenbaarheid*, *professionalisme*, *prestasie* en *performatiwiteit*. In die bespreking is aangetoon dat daar 'n noue onderlinge verband tussen *performatiwiteit* en *prestasie*, tussen *performatiwiteit* en *toerekenbaarheid*, en tussen *performatiwiteit* en *professionalisme* bestaan.

Om die sentrale navorsingsvraag te beantwoord en logies met die doel van die studie in te skakel, het die navorser 'n kwalitatiewe navorsingstudie uit die interpretiwistiese navorsingsparadigma onderneem. Die fenomenologiese navorsingsbenadering – en meer spesifiek, die hermeneuties-fenomenologiese navorsingsmetode van Max van Manen (1990) het hierdie studie gerig. Daar is gebruik gemaak van twee data-insamelingsmetodes, te wete protokol skryfwerk (geleefde ervarings-beskrywings) en semi-gestruktureerde in-diepte fenomenologiese onderhoude. In hierdie studie is 'n tematiese analitiese benadering gevolg deurdat die navorser die ontluikende temas in die ingesamelde data geïdentifiseer het. Verskillende stappe is gedoen om veral die interne geldigheid van die studie te verhoog en aandag te gee aan etiese aspekte wat tydens die ondersoek na vore gekom het.

Uit hierdie studie blyk dit dat performatiwiteit, met sy klem op effektiwiteit, doeltreffendheid en kwaliteit, huidiglik die mees magtigste en deurdringende diskoers in die onderwys is. Uit die

beskrywing van die resultate is dit duidelik dat onderwysers neig om deur die eise van performatiwiteit verswelg te raak – soveel so dat onderwyser oorweldig word deur die ‘terreurs van performatiwiteit’. Onderwysers se ‘ontsnapping’ uit die ‘gevangenskap’ van performatiwiteit gaan nie net gepaard met bepaalde verwronge opvoedkundige newe-effekte nie, maar ook is daar die fisiologiese en emosionele prosesse wat onderwysers moet verduur in hul pogings om tot die regulerende stelsels te konformeer. In die studie is bevind dat die ongewenste newe-effekte van performatiwiteit dien as stootfaktore wat onderwysers beweeg om die onderwys vroeg te laat verlaat.

ABSTRACT

This study focuses on the lived experiences of primary school teachers within a culture of performativity. The French philosopher, Jean-Francois Lyotard (1984) more than anyone else gave credence to the notion of 'performativity' in education which he used to represent political and bureaucratic mechanisms of control. Embedded in regulatory mechanisms there are performance indicators such as 'monitoring systems' with associated 'production of information', that according to Ball (2003) engenders the 'terrors of performativity'. To conform to the regulatory mechanisms the performativity culture in schools, pressure is increasingly placed on teachers to demonstrate their accountability to education authorities for the responsibilities delegated to them.

The literature review does not only seeks to give meaning to key terms and concepts relevant to the study, but also aims to define the operational. Relevant terms included: accountability, professionalism, performance and performativity. In the discussion it is shown that there is a close underlying relationship between performativity and performance, between performativity and accountability, and between performativity and professionalism.

In order to answer the main research question and to align logically to the purpose of the study, the researcher conducted a qualitative research study within the interpretative research paradigm. The study was guided by the phenomenological research approach – and more specifically by the hermeneutical-phenomenological research method of Max van Manen (1990). Two data collection methods were employed: protocol narratives (descriptions of lived experiences) and in-depth semi-structured phenomenological interviews. In this study a thematic analytical approach was followed whereby the researcher identified emerging themes from the collected data. Different steps were taken to increase the internal validity of the study and to give attention to the ethical aspects that emerged during the investigation.

In this study it is evident that performativity, with its emphasis on effectiveness, efficiency and quality, is currently the most powerful and pervasive discourse in education. The description of the results shows that teachers tend to be swallowed up by the demands of performativity – so much so that teachers are overwhelmed by the 'terrors of performativity'. Teachers' 'escape' from the 'imprisonment' of performativity is not only associated with distorted side

effects, but there are also physiological and emotional processes that teachers are confronted with in their attempts conform to the regulatory systems. The study found that the undesirable side effects of performativity serve and a push factor for the early exit of teachers from the profession.

INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK 1

AGTERGROND VAN DIE ONDERSOEK	1
1.1 INLEIDING TOT HOOFSTUK 1	1
1.2 MY EIE GELEEFDE ERVARINGS	2
1.2.1 Inleiding	2
1.2.2 My kinderjare en laerskoolloopbaan	3
1.2.3 Hoërskoolloopbaan	5
1.2.4 Universiteitsjare	6
1.2.5 Professionele konteks	7
1.3 INSTRUMENTE VAN PERFORMATIWITEIT	10
1.3.1 Interne monitering	10
1.3.2 Eksterne monitering	10
1.3.3 Portuurgroep-evaluering	12
1.3.4 Bewyse van my werk	13
1.3.5 Informasie produksie	14

1.3.5.1	Persoonlike Groeiplan, Opvoederverbeteringsplan en Skoolverbeteringsplan	14
1.3.5.2	Vorming van databasisse	15
1.3.5.3	Jaarlikse oorsig en verslagdoening	15
1.3.5.4	Publikasie van uitslae	16
1.3.5.5	Aanstellings en bevorderings	17
1.3.6	Kompetisie tussen my en kollegas	18
1.3.7	Kompetisie tussen skole	18
1.4	MOTIVERING VIR DIE NAVORSING	19
1.5	PROBLEEMSTELLING VAN DIE STUDIE	22
1.5.1	Internasionale perspektief	22
1.5.2	Suid-Afrikaanse perspektief	25
1.6	NAVORSINGSVRAE	26
1.6.1	Sentrale navorsingsvraag	26
1.6.2	Subvrae	28
1.7	DOEL	28
1.8	RELEVANSIE VAN DIE ONDERSOEK	28

1.9	NAVORSINGSMETODOLOGIE	29
1.9.1	Oorsig van navorsingsontwerp	29
1.9.2	Oorsig van navorsingsmetode	30
1.10	ETIESE KWESSIES	30
1.11	OMVANG VAN DIE ONDERSOEK	31
1.12	EENHEID VAN ANALISE	32
1.13	TYDSKEDULERING VAN DIE ONDERSOEK	32
1.14	INDELING VAN HOOFSTUKKE	32
1.15	SAMEVATTING VAN DIE HOOFSTUK	35
HOOFSTUK 2		
	LITERATUUROORSIG	36
2.1	INLEIDING TOT LITERATUUROORSIG	36
2.2	TOEREKENBAARHEID	38
2.2.1	Definisie van toerekenbaarheid	38
2.2.2	Tipes toerekenbaarheid	41

2.2.2.1	Morele toerekenbaarheid	43
2.2.2.2	Finansiële toerekenbaarheid	43
2.2.2.3	Politieke toerekenbaarheid	44
2.2.2.4	Wetlike toerekenbaarheid	44
2.2.2.5	Professionele toerekenbaarheid	44
2.2.2.6	Burokratiese toerekenbaarheid	45
2.2.2.7	Kontraktuele toerekenbaarheid	45
2.2.2.8	Mark toerekenbaarheid	46
2.2.2.9	Publieke toerekenbaarheid	46
2.2.2.10	Toerekenbaarheid binne die onderwys	46
2.2.3	Professionalisme	48
2.2.3.1	Tradisionele diskoerse van die konsep van professionalisme	48
2.2.3.2	Kontemporêre diskoerse van die konsep van professionalisme	53
2.2.4	Prestasie	57
2.2.5	Performatiwiteit	60
2.3	DIE VERBAND TUSSEN TOEREKENBAARHEID EN PERFORMATIWITEIT	64

2.3.1	Inleiding	64
2.3.2	Beleidstegnologieë	64
2.3.3	Prestasiebestuur	68
2.3.4	Moniteringsisteme	70
2.3.4.1	Inleiding	70
2.3.4.2	Dophouding ('surveillance')	71
2.3.4.3	Interne monitering	72
2.3.4.4	Eksterne monitering	75
2.3.4.5	Gestandaardiseerde toetsing	81
2.3.4.6	Inklusiewe onderwysstelsel	84
2.3.4.7	Implikasies van die regulering van onderwyserwerkverrigting	90
2.3.5	Beloning van prestasie	90
2.3.5.1	Inleiding	90
2.3.5.2	Prestasievergoeding	91
2.3.6	Sanksies vir onder-prestasie	94
2.3.6.1	Inleiding	94

2.3.6.2	Strafmaatreëls	94
2.3.6.3	Effekte en nuwe-effekte van beheermeganismes	96
2.3.7	SAMEVATTING	104
2.4	DIE VERBAND TUSSEN PROFESSIONALISME EN PERFORMATIWITEIT	105
2.4.1	Inleiding	105
2.4.2	Die internasionale debatte en diskoerse rondom die nosie van die 'nuwe onderwyserprofessionalisme'	106
2.4.3	Die dimensies van onderwyser professionele identiteit (OPI)	109
2.4.3.1	Identiteit	109
2.4.3.2	Professionele identiteit	110
2.4.3.3	Professionele outonomie	111
2.4.3.4	Professionele verhoudings	118
2.4.3.4.1	Omgeeverhoudings	118
2.4.3.4.2	Vertrouensverhoudings	121
2.4.3.5	Professionele etiek	124
2.4.4	Die 'performatiewe' of 'hervormde' onderwyser	126

2.4.5	Samevatting	134
-------	-------------	-----

2.5	SAMEVATTING VAN DIE HOOFSTUK	134
-----	------------------------------	-----

HOOFSTUK 3

	NAVORSINGSMETODOLOGIE	136
--	------------------------------	------------

3.1	INLEIDING	136
-----	-----------	-----

3.2	DIE BEGRIP 'NAVORSING'	137
-----	------------------------	-----

3.3	OPVOEDKUNDIGE NAVORSING	138
-----	-------------------------	-----

3.4	NAVORSINGSVRAE, -DOEL EN -DOELSTELLINGS	139
-----	---	-----

3.5	NAVORSINGSONTWERP	140
-----	-------------------	-----

3.6	NAVORSINGSPARADIGMA	143
-----	---------------------	-----

3.6.1	Komponente van 'n paradigm	144
-------	----------------------------	-----

3.6.1.1	Ontologie	144
---------	-----------	-----

3.6.1.2	Epistemologie	145
---------	---------------	-----

3.6.1.3	Metodologie	145
---------	-------------	-----

3.6.1.4	Metodes	146
---------	---------	-----

3.6.2	Interpretiwistiese/konstruktivistiese navorsingsparadigma	146
3.6.3	Definisies van kwalitatiewe navorsing	148
3.7	KENMERKE VAN KWALITATIEWE NAVORSING	149
3.7.1	Natuurlike omgewing	150
3.7.2	Kontekssensitief	150
3.7.3	Navorser is die primêre instrument	150
3.7.4	Persoonlike kontak en insig	151
3.7.5	Refleksiwiteit van die navorser	151
3.7.6	Besonderse doelwitte	152
3.7.6.1	Begrip	153
3.7.6.2	Verkenning	155
3.7.6.3	Beskrywing	155
3.7.7	Teoretiese lens	156
3.7.8	Buigsame en ontvouende ontwerp	157
3.7.9	Klein steekproef	158
3.7.10	Induktiewe data-analise	158

3.7.11	Interpretiwistiese ondersoek	159
3.8	SAMEVATTING	159
3.9	RASIONAAL VIR DIE KEUSE VAN 'N KWALITATIEWE NAVORSINGSONTWERP	160
3.10	NAVORSINGSMETODE	160
3.10.1	Fenomenologie as 'n kwalitatiewe navorsingsbenadering	161
3.10.2	Fenomenologie as 'n filosofie	161
3.10.3	Fenomenologie as 'n navorsingsmetode	163
3.10.4	Fenomenologie – twee navorsingsmetodes	164
3.11	STEEKPROEF	168
3.12	METODE VAN PEDAGOGIESE FENOMENOLOGIE	171
3.12.1	Komponente en navorsingsaktiwiteite	171
3.12.2	Navorser se rol	172
3.13	DATA-INSAMELING	175
3.13.1	Inleiding	175
3.13.2	Protokol skryfwerk (geleefde ervaring-beskrywings)	177
3.13.3	Fenomenologiese onderhoudsvoering	178

3.14	DATA-ANALISE	181
3.15	ETIESE OORWEGINGS	188
3.15.1	Inleiding	188
3.15.2	Die fundamentele beginsels van navorsingsetiek	189
3.15.2.1	Ingeligte instemming	189
3.15.2.2	Vertroulikheid	190
3.15.2.3	Anonimiteit	190
3.16	DATA-VERIFIKASIE	190
3.16.1	Geloofwaardigheid	191
3.16.2	Betroubaarheid en geldigheid	192
3.16.3	Interne geldigheid	193
3.16.3.1	‘n Ryk, dik beskrywing	194
3.16.3.2	Triangulasie	194
3.16.3.3	Mede-kontrolering	195
3.16.3.4	Die uitvoer van ‘n literatuuroorsig	196
3.16.3.5	Ouditspoor	196

3.16.3.6	'Peer debriefing'	197
----------	-------------------	-----

3.17	SAMEVATTING VAN DIE HOOFSTUK	198
------	------------------------------	-----

HOOFSTUK 4

	DATA-AANBIEDING	199
--	------------------------	------------

4.1	INLEIDING	199
-----	-----------	-----

4.1.1	Data-insamelingstegnieke	199
-------	--------------------------	-----

4.1.2	Besonderhede van deelnemers	200
-------	-----------------------------	-----

4.1.3	Werkomgewings van die deelnemers	202
-------	----------------------------------	-----

4.1.3.1	Skool A	202
---------	---------	-----

4.1.3.2	Skool B	204
---------	---------	-----

4.1.3.3	Skool C	205
---------	---------	-----

4.1.3.4	Samevatting	206
---------	-------------	-----

4.2	BESPREKING VAN ONTLUIKENDE TEMAS	206
-----	----------------------------------	-----

4.2.1	TEMA 1: BESTUUR EN REGULERING VAN ONDERWYSERS SE WERK	208
-------	---	-----

4.2.1.1	Toerekenbaarheid	208
---------	------------------	-----

4.2.1.2	Direkte monitering	210
4.2.1.3	Interne monitering	211
4.2.1.4	Portuurgroep-evaluering	212
4.2.1.5	Eksterne monitering	220
4.2.1.6	Indirekte monitering	224
4.2.1.7	Jaarlikse Nasionale Assesserings (JNA's)	225
4.2.1.8	Wes-Kaap Onderwysdepartement se Sistemiese Toetsing	228
4.2.2	TEMA 2: WERKSLADING	231
4.2.2.1	Sentraal-voorgeskrewe kurrikulum	231
4.2.2.2	Gestandaardiseerde skool-gebaseerde assesseringstelsel	237
4.2.2.3	Administratiewe werk	242
4.2.2.4	Nasienwerk	245
4.2.2.5	Leerders met struikelblokke tot leer	247
4.2.3	TEMA 3: VERHOUDINGS	253
4.2.3.1	Onderwyser-leerder verhouding	253
4.2.3.2	Kollegiale verhoudings	255

4.2.3.3	Onderwyser-vakadviseur verhouding	258
4.2.3.4	Onderwyser-ouer verhouding	259
4.2.4	TEMA 4: UITDAGINGS	262
4.2.5	TEMA 5: GESINS- EN PRIVATE LEWE	264
4.2.6	TEMA 6: SINMAKING	266
4.2.7	TEMA 7: NEWE-EFFEKTE VAN DIE BEHEERMEGANISMES	269
4.3	SAMEVATTING VAN DIE HOOFSTUK	276

HOOFSTUK 5

	DATA-INTERPRETASIE	277
5.1	INLEIDING	277
5.2	BESPREKING VAN NAVORSINGSRESULTATE	278
5.2.1	Bestuur en regulering van onderwysers se werk	278
5.2.1.1	Toerekenbaarheid	278
5.2.1.2	Interne monitering	279
5.2.1.3	Eksterne monitering	285
5.2.1.4	Data-gedrewe 'ouditkultuur'	286

5.2.1.5	Gestandaardiseerde toetsing	288
5.2.2	Intensifikasie	290
5.2.2.1	Sentraal-voorgeskrewe kurrikulum	290
5.2.2.2	Gestandaardiseerde skool-gebaseerde assesseringstelsel	292
5.2.2.3	Hoofstroming van leerders met struikelblokke tot leer	293
5.2.3	Verhoudings	297
5.2.3.1	Onderwyser-leerder verhouding	298
5.2.3.2	Kollegiale verhoudings	298
5.2.3.3	Onderwyser-vakadviseur verhouding	299
5.2.3.4	Onderwyser-onderwysowerheid verhouding	300
5.2.3.5	Onderwyser-ouer verhouding	300
5.2.4	Nuwe-effekte van die beheermeganismes	301
5.3	SAMEVATTING	303

HOOFSTUK 6

	BEVINDINGE, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS	305
6.1	INLEIDING	305
6.2	OORSIG VAN DIE ONDERSKEIE HOOFSTUKKE	305
6.3	BEVINDINGE EN GEVOLGTREKKINGS	307
6.3.1	Bestuur en regulering van onderwysers se werk	307
6.3.1.1	Toerekenbaarheid	307
6.3.1.2	Interne monitering	307
6.3.1.3	Eksterne monitering	309
6.3.1.4	Data-gedrewe 'ouditkultuur'	309
6.3.1.5	Gestandaardiseerde toetsing	309
6.3.2	Intensifikasie	310
6.3.2.1	Sentraal-voorgeskrewe kurrikulum	310
6.3.2.2	Gestandaardiseerde skool-gebaseerde assesseringstelsel	310
6.3.2.3	Hoofstroming van leerders met struikelblokke tot leer	311
6.3.2.4	Klasgrootte	312

6.3.2.5	Oorlaaide kurrikulum	312
6.3.2.6	Werk nà skoolure	312
6.3.3	Verhoudings	313
6.3.3.1	Onderwyser-leerder verhouding	313
6.3.3.2	Kollegiale verhoudings	313
6.3.3.3	Onderwyser-vakadviseur verhouding	313
6.3.3.4	Onderwyser-onderwysowerheid verhouding	314
6.3.3.5	Onderwyser-ouer verhouding	314
6.3.4	Newe-effekte van die beheermeganismes	314
6.4	IMPLIKASIES VIR DIE ONDERWYSER	316
6.5	BYDRAE VAN DIE STUDIE	318
6.6	BEPERKINGE VAN DIE STUDIE	318
6.7	VOORSTELLE VIR TOEKOMSTIGE NAVORSING	319
6.8	SLOTBESKOUING	319
	BIBLIOGRAFIE	321

LYS VAN TABELLE

Tabel 2.1	Tipes toerekenbaarheid	42
Tabel 2.2	Nuwe-effekte van eksterne beheermeganisme in die onderwys	99
Tabel 3.1	Basiese en toegepaste navorsing	138
Tabel 3.2	'n Vergelykende samevatting van enkele kenmerke van twee welbekende fenomenologiese benaderings	165
Tabel 4.1	Biografiese inligting van deelnemers	201

LYS VAN FIGURE

Figuur 1.1	Skematiese voorstelling van die studiestruktuur	34
Figuur 2.1	'n Voorstelling van geïdentifiseerde dimensies van OPI	126
Figuur 2.2	Geïdentifiseerde beelde van die onderwyser	131
Figuur 2.3	Rolle van die onderwyser	133
Figuur 3.1	Komponente van kwalitatiewe navorsingsontwerp	142

LYS VAN BYLAE

Bylaag A	Assesseringsprogram vir Afrikaans Huistaal Graad 4-6	362
Bylaag B	Goedkeuringsertifikaat van etiese komitee	366
Bylaag C	Toestemmingsbrief van Wes-Kaap Onderwysdepartement	370
Bylaag D	Toestemmingsbrief van prinsipale	372
Bylaag E	Ingeligte instemming van deelnemers	373
Bylaag F	Mede-kontrolering	375
Bylaag G	Ouditspoor	376
Bylaag I	'Peer debriefing'	380
Bylaag J	Onderhoudsgids	381
Bylaag K	Kontrolelys vir moderering van skool-gebaseerde assessering, onderrig en leer	382

HOOFSTUK 1

AGTERGROND VAN DIE ONDERSOEK

1.1 INLEIDING TOT HOOFSTUK 1

Ek is 'n kleurling onderwyser wat my lewe lank in Suid-Afrika woon. Vir die afgelope vier en dertig jaar is ek 'n primêre skoolonderwyser in diens van die Wes-Kaap Onderwysdepartement. Gedurende hierdie tydperk van my lewe het ek die voorreg gehad om by twee verskillende plattelandse primêre skole in die Groot Drakensteinvallei te onderrig. Hierdie skole resorteer onder die Kaapse Wynland Onderwysdistrik.

In my professionele lewe worstel ek met bepaalde vrae, soos byvoorbeeld: Wat beteken dit vir my om onderwys te gee? Wat beteken dit vir my om 'n onderwyser te wees? Wat is die effek van my denkwyse (kognisies, oortuigings en kennis) op my aktiwiteite binne die skoolpraktyk? Wat is die impak van die werksomstandighede (die organisatoriese konteks van die skool en die beleidsomgewing) op my lewe en werk? In antwoord op hierdie breë en fundamentele vrae, wat onderliggend aan hierdie studie is, wil ek beklemtoon dat my sinmaking as onderwyser nooit in 'n vakuum plaasvind nie. My sinmaking – oor myself en my werk – moet verstaan word in die interaksie met die konteks, en hierdie konteks moet beide in sy ruimtelike (plek) en temporale (tyd) dimensies verstaan word. Kelchtermans (2005a:12) argumenteer dat onderwys altyd in ruimte, maar ook in tyd ingebed is; daarom is daar altyd 'n “waar” en 'n “wanneer”.

My lewensgeskiedenis, of meer spesifiek my loopbaan storie, speel af in 'n bepaalde tyd in Suid-Afrika se geskiedenis: tydens apartheid en post-apartheid. Gedurende hierdie tyd het ek aanskou hoedat die Suid-Afrikaanse regering, onder die invloed van globalisering, geleidelik nuwe maatreëls van toerekenbaarheid ingestel het wat direkte implikasies vir onderwyser-regulering inhou. Talle nasionale beleidsagendas van onder meer die apartheid- en sowel as die post-apartheidsregering het daartoe gelei dat die algemene beleidsomgewing vir onderwys, en in besonder my werksomstandighede, diepgaande veranderings ondergaan het. Voortspruitend uit die onderwys hervormings was 'n nuwe

kultuur, met sy klem op effektiwiteit, doeltreffendheid en kwaliteit, wat die oorheersende diskoers in die skoolpraktyk geword het. Binne hierdie diskoers, waarvan die benaming aanvanklik aan my onbekend was, het ek as onderwyser beleef hoedat daar 'n verandering in my houding en gedrag ingetree het wat andersyds my eie beroepslewe diepgaande beïnvloed het. Tesame met die verandering in identiteit was daar ook die intense emosionele prosesse, soos onder andere magteloosheid, selfbetwyfeling en frustrasie, wat ek moes verduur in my pogings om tot die regulerende stelsels van die regering van die dag te konformeer.

Die eerste hoofstuk van my studie het ten doel om die leser met 'n omvattende raamwerk van die werk, wat die werklike ondersoek voorafgegaan het, te voorsien. Eerstens, bevat hierdie hoofstuk 'n refleksie van my lewensgeskiedenis, gegrond op my geleefde ervarings, en waarin ek probeer sinmaak van my gesitueerdheid in die onderwys. Tweedens, word aspekte soos die motivering vir my studie, probleemstelling, navorsingsvrae, doelstellings, relevansie, navorsingsmetodologie (insluitend die navorsingsontwerp en –metode), omvang, eenheid van analise en tydskedulering van die ondersoek, en die struktuur van die proefskrif aangespreek. Met die samevatting aan die einde van hierdie hoofstuk verskaf ek aan die leser 'n opsomming van die hoofmomente wat in hierdie hoofstuk aangespreek is, en derdens, word die aspekte wat in die volgende hoofstuk aangespreek sal word, kortliks genoem.

1.2 MY EIE GELEEFDE ERVARINGS

1.2.1 Inleiding

Alle mense het 'n biografie, want immers leef mense hul lewens tussen geboorte en dood (Kelchtermans, 2005a:14). In hierdie hoofstuk wens ek te reflekteer oor my persoonlike reis, wat begin by my kinderjare en strek tot en met my professionele konteks.

Hierdie studie sluit aan by my geleefde ervarings as primêre skoolonderwyser. Behalwe die gebruik van outobiografiese elemente, het ek ook van ander beskikbare bronne, soos onder andere daaglikse praktyk, observasie van die werklikheid en vorige navorsing gebruik gemaak vir die identifisering van my navorsingsonderwerp (De Vos, Strydom, Fouché & Delport, 2005: 91-96). Bewys van die aanwending van genoemde bronne vind

neerslag in my vertelling oor my werk en lewe. In my 'storie' oor my werk en lewe gee ek kortliks aandag aan vier aspekte van my lewe: my kinderjare en laerskoolloopbaan, hoërskoolloopbaan, universiteitsjare en professionele lewe. Soos Ballenger (1992:201) skryf:

An important part of the research project is examining where a particular research question comes from in one's own life – why it seems important to the teacher-researcher. In many cases, this is a matter of investigating one's own socialization, a kind of self-reflection that becomes an important part of the investigation.

As ek nou reflekteer oor my lewe en werk, is daar bepaalde kritiese insidente of dilemmas in my geleefde ervarings wat 'n diepgaande invloed op beide my denkwyse sowel as my professionele aktiwiteite gehad het. My geleefde ervarings, veral tydens my professionele lewe, is ingebed in 'n wyer sosio-historiese konteks. Masschelein en Simons (2002) soos aangehaal in Kelchtermans (2005a:16) argumenteer dat “die opvoedkundige verhouding is ‘n saam-wees-met ander waarin *jy jouself vind*” (oorspronklike beklemtoning). Dit is in die sosiale verhouding met ander – die onderwysadministrateurs, prinsipaal, kollegas, leerders en ouers – waarin ek *myself* bevind, en waarin ek as't ware voel dat ek 'uitgelewer' word aan die regering se beheer oor die onderwysprosesse en sy uitkomst. Die gevoel dat ek nie van die beleidsmaatreëls en die afgedwonge onderwysvormings kon ontsnap nie, het bygedra tot my geleefde ervarings van kwesbaarheid en emosionele stoornis. Die bepaalde kritiese insidente of dilemmas in my loopbaan storie (sien 1.2.5) sal toon hoe magteloos, bedreigd en gefrustreerd ek gevoel het, sonder dat ek my deeglik kan verdedig of my aksies kon verklaar. My geleefde ervarings van aspekte soos 'om uitgelewer te wees', of 'passiwiteit' of 'jouself binne 'n situasie te bevind' (Kelchtermans, 2005a:16), is wesenlik deel van my wyer onderwysverhoudinge. Dit is deur die narratief-biografiese benadering in hierdie hoofstuk, met die fokus op die narratiewe gebeure, waardeur ek uit my geleefde ervarings sin maak van myself.

1.2.2 My kinderjare en laerskoolloopbaan

Met groot verlange en trots dink ek terug na my ouers, Jack en Mildred van Wyk. Hulle was eenvoudige, nederige en godsvresende mense wat hul kinders streng volgens die

Christelike geloofsbeginsels grootgemaak het. As afstammelinge van die slawe (sogenaamde 'vryswartes'), wat gedurende die 17^{de} eeu in die Groot Drakensteinvallei, in die Wes-Kaap Provinsie van die Republiek van Suid-Afrika, woonagtig was, en wat op 1 Desember 1838 vrygestel is (Cyster, Cyster, Damon & Simpson, 2008:6), was my ouers hardwerkende mense. Alhoewel hulle dit nie breed gehad het nie, het hulle tog alles in hul vermoë probeer doen om te sorg dat hulle kinders die bes moontlike opvoeding moes ontvang. Nieteenstaande die feit dat albei my ouers slegs laerskoolonderrig in die United Congregational Kerk skool te Pniël ontvang het, het hulle tog die waarde van skoolopvoeding ('gelerendteit') by hul sewe kinders, waarvan ek die jongste is, beklemtoon. Inaggenome ons huisgesin se lewensomstandighede van destyds is dit verstaanbaar dat my ouers wou hê dat ons kinders beroepe, wat finansiële lonend is, moet betree. My pa, 'n trekarbeider, het algemene werk, hoofsaaklik verfwerk, in diens van die destydse Departement van Bosbou, gedoen. As 'n staatsdienswerker was hy vir lang tye, soms tot ongeveer ses maande, weg van die huis; dus het die onus op my ma gerus om na die kinders se welsyn om te sien. Tesame met my ma, wat by die nabygeleë vrugte- en groente-inmaakfabriek gewerk het, se karige loon kon hulle beswaarlik kop bo water hou. Om spesifiek die onderwysberoep, wat volgens hulle as 'n 'veilige' werk met 'n gereelde maandelikse inkomste beskou is, te betree, sou waarskynlik vir ons huisgesin 'n welkome uitkoms na 'n beter lewe kon bied.

Ek is gebore en getoë in Pniël, 'n skilderagtige dorpie, wat in 1843 gestig is en wat oorspronklik gedien het as 'n sendingstasie vir die vrygestelde slawe van die Groot Drakensteinvallei. Van Stellenbosch af met die R310 langs oor die Banghoekpas is die dorpie geleë in die skoot van Simonsberg wat aan die westekant troon oor die historiese Congregational Kerk wat uit die 19^{de} eeu dateer (Cyster *et al.*, 2008:1). In my kinderjare het ons huisgesin in 'n eenvoudige skakelhuisie, met vier vertrekke, gewoon. Die woning was aanvanklik nie geëlektrifiseer nie; daarom het ons van kerse en olielampe gebruik gemaak om die vertrekke te belig. Vanweë die gebrek aan finansiële bronne, moes besparingsmaatreëls noodwendig ingestel word, soos byvoorbeeld het my oudste broer daarop aangedring dat die kerse en olielampe nie laat in die aand moes brand nie. In die nou straatjie, bedek met 'n gruisoppervlakte, en waar die huise letterlik teen mekaar gebou is, kon ek, as kind, saam met my talle maatjies, sorgeloos en in redelike veiligheid allesoorte speletjies speel.

Ek, my vyf broers en enigste suster het, soos ons ouers, ook ons laerskooldae by die Pniël Congregational Kerkskool deurgebring. Die skoolgebou, naas die kerkgebou, is in die jaar 1843 voltooi (Cyster *et al.*, 2008:61-62). 'n Gebrek aan klaskamers in die ou vervalle skoolgebou het veroorsaak dat sommige leerlinge in die kerksaal en in ander aangrensende geboue gehuisves moes word. In sommige klaskamers was daar nie elektrisiteit nie; daarom moes daar gedurende die wintermaande van kerse en lampe gebruik gemaak word sodat ons op die swartbord kon sien. Weens die gebrek aan akkommodasie is die skofstelsel ingestel (Cyster *et al.*, 2008:77) en dit het meegebring dat ek en sommige mede-leerlinge in my portuurgroep vir die middagskofklasse moes aantree. Die skooldag het om 07.45 begin en smiddae om 16.30 gesluit (Cyster *et al.*, 2008:77).

Ten spyte van die verskeie gebreke aan die ou skoolgebou se struktuur, was ek geseënd om onderrig te ontvang van ervare, pligsgetroue onderwysers wat godsdiensonderrig tot sy volle reg laat kom het, en ook die drie 'R's in hul lesse beklemtoon het. Hulle was goeie, streng onderwysers wat omgee het vir al hul leerlinge. Hulle laat my dink aan Albert Camus wat in sy boek *The first man* skryf van sy eie onderwyser gedurende sy arm Algeriese kinderjare: “'n persoon wie se metode bestaan het uit streng dissiplinêre beheer terwyl hy terselfdetyd sy onderrig lewendig en aanskoulik gemaak het” (Hargreaves & Lo, 2000:172-173). My oud-onderwysers op laerskool het vir my 'n stewige onderwysgrondslag gelê waarop ek in latere jare kon voortbou. Daarom was ek in staat om met die nodige selfvertroue, en tesame met 'n oormaat van geesdrif, my hoërskoolloopbaan op twaalfjarige ouderdom in die Paarl te kon begin.

1.2.3 Hoërskoolloopbaan

My hoërskoolopleiding het ek aan die Noorder-Paarl Senior Sekondêre Skool in die Paarl in 1973 begin. Hierdie skool, wat in 1926 opgerig is, was die eerste kleurling hoërskool in die Paarl (Louw, 2000:46). Ons huisgesin het dié skool as 'n 'familie'-skool beskou, want dit was die Alma Mater van al ons sewe kinders. Ek moes vir vyf jaar agtereenvolgens vroeg opstaan om, en nadat die emmers vol water van buitekant in die huis besorg is, gereed te maak om een van die busse van die Boland Vervoerdienste, 'n openbare busdiens, met hul hoofkwartier in die Paarl, betyds te haal. Die heen-en-weerreis tussen Pniël en die Paarl van ongeveer 50 kilometer per dag was by tye uitputtend. Elke leerling wat van die busdiens gebruik gemaak het, moes 'n buskaartjie aan die busbestuurder toon

alvorens jy die ritte kon meemaak. Ek onthou nog hoe ek en een van my ouer broers, Jeremy, elke Sondagmiddag (tydens die skoolkwartaal) op die 'Werf' moes wag om ons buskaartjies by 'n verteenwoordiger van die busdiens te koop. Die 'Werf' is 'n openbare ruimte wat sentraal in die dorp geleë is en het oor die jare onder meer gedien as 'n speelgrond vir die skoolkinders (Damon, Cyster, Simpson & Cyster, 2003:22).

Ek was 'n gemiddelde leerling, en behalwe my deelname aan sport, veral rugby as vleuel en atletiek as naelloper, het ek ook heelwat van boeke en stories gehou; vandaar my groot belangstelling in die vak Geskiedenis. Ek onthou nog dat dit die eerste kwartaal van 1976 was toe ek die meeste punte in die standaardgraadvraestel vir Geskiedenis in my standaard 9-klas behaal het. Nietemin was my sukses van korte duur, want die Soweto studente-opstande wat in daardie jaar uitbreek het, het die hele land in chaos gedompel. Hierdie opstande wat aanvanklik in Soweto naby Johannesburg uitbreek het, het ook na ander dele van die land versprei. My hoërskool is nie gevrywaar van die chaos nie, en dit het my prestasie in my skoolwerk nadelig beïnvloed. Ek het aanskou hoe die aanwesige leerlinge by die skool of die klasse ontwig of geboikot het. Ook onthou ek nog hoedat die swaargewapende blanke veiligheidspolisieë, in diens van die destydse apartheidsregering, op die oproerige leerlinge toegesak het en met die afvuur van traangas probeer het om die groepe opstandige leerlinge uiteen te jaag, en uiteindelik tot bedaring te bring. Hierdie toedrag van sake het 'n negatiewe effek op my studies gehad en daarmee meegebring dat ek nie aan die einde van 1977 die matriekeindeksamen met 'n vrystelling kon slaag nie. Daarmee was die geleentheid om te kwalifiseer om 'n graadkursus aan 'n erkende Suid-Afrikaanse universiteit te volg, vir my verlore. So het ek teen daardie tyd gedink!

1.2.4 Universiteitsjare

Na slegs twee weke as student aan die Hewat Opleidingskollege in Athlone (naby Kaapstad), het ek met 'n Senior Sertifikaat in my hand, en 'n goedgekeurde beurs van die ex-Departement van Kleurlingsake in Februarie 1978 aan die Universiteit van Wes-Kaapland vir die Laer Sekondêre Onderwysersdiploma, met Geskiedenis en Bybelkunde as hoof- en metodiekvakke, geregistreer. Tydens my finale jaar van studie was die kampuslewe gekenmerk deur studente-betogings, hoofsaaklik gemik teen die beleid van die regering van die dag. By talle massavergaderings is Professor Richard van der Ross,

wat destyds die rektor van genoemde universiteit was, telkemale gekonfronteer oor sy standpunt jeens die apartheidsbeleid. Die boikot en ontwrigting van klasse het verhoed dat ek sekere werkopdragte in die Engels Medium-module kon voltooi, en die gevolg was dat ek nie aan die einde van 1980 die onderwysersdiploma verwerf het nie. Omdat ek reeds die volgende jaar in 'n onderwysbetrekking aangestel was, moes ek op vooropbepaalde dae gedurende die eerste week van Februarie na die kampus terugkeer om die onafgehandelde studiewerk te voltooi. Ek het uiteindelik die uitstaande werkopdragte suksesvol voltooi en daarna is die Laer Sekondêre Onderwysersdiploma by die Maart-gradeplegtigheid van 1981 aan my in absentia toegeken.

Tydens my studentejare het ek altyd met nuuskierigheid en belangstellend na die gesprekke van drie van my ouer broers en enigste suster geluister. Vanweë die feit dat hulle teen daardie tyd al reeds onderwys gegee het, was dit vanselfsprekend dat die inhoud van die gesprekke meestal rondom onderwysaangeleenthede gewentel het. Ek onthou nog hoe hulle onderlings vir mekaar vertel van hul geleefde ervarings by die onderskeie skole waar hulle onderrig gegee het. In hul vertellinge het hulle veral klem gelê op daardie spesifieke geleefde ervarings in die onderwyspraktik wat 'n betreklike negatiewe invloed op hul werk en lewe gehad het. Ek het dus ook iets geweet van die onderwysbeleid van die regering wat die onderwyser se werk reguleer, die streng optredes van sekere inspekteurs van skole en prinsipale, en van hoe sleg onderwysers deur sommige ouers en somtyds leerlinge behandel word. Tydens my besoeke aan hul huise, veral oor naweke, kon jy vind dat hulle (en ook van hul gades wat in die onderwys betrokke was) altyd besig was met een of ander taak betreffende die onderwys, soos byvoorbeeld lesvoorbereiding en nasienwerk. Hulle het geargumenteer dat onderwysers se karige maandelikse salaris nie in lyn met hul geweldige werkslading is nie en daarby weet slegs hul naaste familieledes en hul kollegas hoe moeilik en stresvol die onderwyser se werk is. Nadat ek my broers en suster se beroepslewe observeer het, het ek tot die uiteindelijke slotsom gekom: onderwys is nie vir my bedoel nie.

1.2.5 Professionele konteks

Maar tog het ek 'n onderwyser geword! Nou ontstaan die volgende vrae: Waarom die ommeswaai in besluitneming? Wat het my besiel om wel die onderwysberoep te betree? Nieteenstaande die beweerde negatiewe geleefde ervarings van my broers en suster

jeens hul beroepopset, het ek gevoel dat ek as't ware geroep is om betrokke te wees in die opvoeding van kinders. Veral gesien in die lig van die stygende sosiale klasseverskille en die algemene agteruitgang van morele standaarde onder die jeug in die plaaslike gemeenskap, het ek 'n innerlike begeerte ontwikkel om tot die onderwysberoep toe te tree. Troman (2007:7) reken dat beide ouer ervare en jonger onervare onderwysers sien 'n tipe van diens aan die gemeenskap as 'n aantrekker. As geroepene het ek my ten doel gestel om daartoe te help om hierdie tendense hok te slaan en 'n verbetering in gedrag onder ons kinders aan te moedig. Vir my as jong onderwyser was onderwys 'n beroep waar ek gevoel het dat ek 'n 'verskil kan maak'. Omdat 'n onderwyser se morele posisie as 'n "essensiële deel van die inhoud van onderwys" (Bullough, 2008:10) beskou word, kon ek destyds (en steeds vandag) soos Dawid in Psalm 34:12 uitroep: "Kom kinders, luister na my; ek wil julle ... leer".

In Januarie 1981 het ek my onderwysloopbaan begin deur 'n onderwysbetrekking as assistent onderwyser (vandag posvlak 1-opvoeder) by Skool B te aanvaar (sien 4.1.3.2). Na 'n dienstermyn van drie jaar het ek amptelik my dienste by Skool B beëindig, en in Januarie 1984 by die bestaande doserende personeel van Skool A aangesluit (sien 4.1.3.1). Vir my was dit 'n besondere voorreg omrede dat ek toe, as oudleerling van laasgenoemde skool, die geleentheid gebied is om saam met van my oud-onderwysers, asook saam met enkele van my voormalige skoolmaats (wat ook die onderwys as beroep gekies het) op dieselfde skoolpersoneel te dien.

Hierdie studie sluit aan by my geleefde ervarings as primêre skoolonderwyser (sien 1.2.1). Soos reeds vermeld (sien 1.1), het die Suid-Afrikaanse regering onderwysbeleide in werking gestel om onderwysers se werk te reguleer. Die instelling van nuwe maatstawwe van toerekenbaarheid het direkte implikasies vir my as onderwyser ingehou. Dit het aanleiding gegee tot 'n verskynsel in die skoolpraktyk waarin my waarde as onderwyser gedurig gemeet word. Na talle gesprekke met kollegas, het daar by my 'n groot mate van nuuskierigheid ontstaan om meer te wete van hierdie onbekende verskynsel te kom. My belangstelling het gelei tot die bestudering van beskikbare relevante literatuur, soos onder andere Lyotard (1984), Ball (2000, 2003a, 2003b en 2004), Perryman (2006, 2007 en 2009) en Burnard en White (2008), waarin ek bekend gestel is met die konsep van *performatiwiteit*. Volgens Perryman (2006:150) is die term *performatiwiteit* vir die eerste keer deur Francois Lyotard, 'n Franse filosoof, in 1984 gebruik toe hy voorgestel het dat

die postmoderne gemeenskap behep is met doeltreffendheid en effektiwiteit, en dat hierdie doeltreffendheid, veral in die ekonomiese sektor, grootliks gemeet word aan 'n inset/uitset ratio. Burnard en White (2008:674) argumenteer dat die kultuur van performatiwiteit die houding om die 'effektiwiteit' en die 'doeltreffendheid' in stelsels te waardeer, verteenwoordig, waar die minste 'inset' die grootste 'uitset' produseer. Ball (2003b:217) verwys na performatiwiteit as 'n 'tegnologie' en noem dat die 'tegnologie van performatiwiteit' blyk objektief misleidend en hiper-rasioneel te wees. Hy gaan verder en argumenteer dat sentraal tot performatiwiteit se funksionering is die oorskakeling van komplekse sosiale prosesse en gebeurtenisse in eenvoudige statistieke of kategorieë van oordeel (Ball, 2003b:217). As navorser wil ek in hierdie studie (soos in die woorde van Ball, 2003b:217) poog "to 'get behind' the objective facade of this aspect of public sector reform and its technical rationalities of reform to examine the subjectivities of change and changing subjectivities which are threatened or required or brought about by performativity". In Hoofstuk 2 van hierdie studie onderneem ek 'n in-diepte literatuuroorsig van die begrip van *performatiwiteit* wat die sleutelterm van hierdie navorsingsprojek is.

Soos reeds vermeld (sien 1.1), het ek die afgelope 34 jaar van my lewe by twee verskillende primêre skole onderrig gegee. In elkeen van hierdie skole het ek nie net die eindelose "[toenemende] palawer van performatiwiteit" (Nixon, 2004:247 in Ruth, 2008:101) beleef nie, maar ook die "[toenemende] tirannie van ekonomie (Hendry, 2006:267 in Ruth, 2008:ibid). In my onderwysloopbaan is ek al aan die kultuur van performatiwiteit uitgelewer – dus is ek aan die eise van performatiwiteit onderwerp. In die skoolpraktyk het ek al met 'n paar van die "instrumente van performatiwiteit" (Ball, 2003b:220) gewerk. Dit sluit in die volgende: moniteringsisteme, informasieproduksie, vorming van databasisse, assesseringsvergaderings, jaarlikse oorsig en verslagdoening, die publikasie van resultate, aanstellings en bevorderings, inspeksies en portuurgroep-evaluerings (Ball, 2003b:220; Ball, 2003b in Van der Walt, Mentz, Breed & Coetsee, 2008:475). Die genoemde instrumente van performatiwiteit word in die bespreking wat volg, gepaslik saamgegroepeer in twee afdelings, naamlik moniteringsisteme en informasie produksie. Vervolgens poog ek, deur op my geleefde ervarings te reflekteer, "om die innerlike konflikte, die weerstande en die baie onoutensiteite (onegthede)" (Ruth, 2008:101), wat ek voel verleidelik op my ingewerk het, onder die verskeie Suid-Afrikaanse onderwysregimes, na vore te bring.

1.3 INSTRUMENTE VAN PERFORMATIWITEIT

In hierdie afdeling verskaf ek insigte van hoe ek as primêre skoolonderwyser in die praktyk die inwerkingstelling van die regering se moniteringstelsels ervaar het. Hier verwys ek na my subjektiewe, geleefde ervaring van onder andere interne monitering, wat onder andere insluit klaskamerbesoeke deur die prinsipaal van die skool (tydens die apartheids-era), en ook portuurgroep-evaluering (in post-apartheid), en eksterne monitering in die vorm van die gevreesde nasionale inspeksiestelsel (sien 2.3.4.4 vir 'n breedvoerige bespreking). Verder word aandag gegee aan aspekte soos informasie produksie en kompetisie.

1.3.1 Interne monitering

As deel van die bestuurskultuur van skole was dit tydens die apartheids-era die primêre verantwoordelikheid van die prinsipaal van die skool om die onderwysers op sy personeel intern te moniteer en te evalueer. My professionele werk is aan gereelde interne monitering onderwerp deur middel van klasbesoeke deur die prinsipaal van die skool. Die klasbesoeke van die prinsipaal, wat as “agent vir diegene hoër op in die bevelsketting” (Adendorff, 2010:20) optree, het ek met agterdog bejeën en dit het onmin tussen my en die betrokke prinsipale gesaai. Die beeld van die prinsipaal wat ongenooi die klaskamer binnekom, van agter in die klas vir tien minute staan en 'n vorm invul waarop verslag gegee word van my werksprestasie, het my tot ongemak gestem. Ek het destyds geargumenteer dat die klasbesoeke, wat gereeld uitgevoer was, die betreding van my persoonlike ruimte is en gesien word as 'n vorm van ‘polisiëring’ waardeur my professionele outonomie as onderwyser aangetas word. Die gevolg was dat die vertrouensverhouding tussen my en die betrokke prinsipale nadelig geskaad is, en ek het teen daardie tyd dit sterk oorweeg om my onderwysloopbaan in hersiening te neem.

1.3.2 Eksterne monitering

Reeds vroeg in my onderwysloopbaan – dit was gedurende die apartheidsjare – is ek blootgestel aan die eksterne moniteringstelsels in die onderwys. As 'n jong, energieke primêre skoolonderwyser is ek onderwerp aan een van die regering se meganismes van ‘dophouding’, te wete die nasionale inspeksiestelsel. As ek my geleefde ervarings herroep van die nasionale inspeksie-stelsel, soos dit gedurende die apartheids-era ge-opereer het,

dan is dit een van ang, vrees en onplesierigheid. Hierdie takseringsmetodes van die apartheidsera het ek beleef as 'n vorm van polisiëring en die hele evalueringsproses was in geheimhouding gehul. Ek het gevoel dat daar 'n 'verskuilde agenda' tot die stelsel van eksterne inspeksie was en dat die inspekteurs belang gestel het om negatiewe aspekte van my prestasie te vind. Dit was die verantwoordelikheid van die Inspekteurs van Onderwys (IVO's) en die vakadviseurs (soos die eksterne evalueerders destyds bekend gestaan het), wat normaalweg skole tweejaarliks besoek het, om te verseker dat die onderrig en leer streng volgens die regering se voorskriftelike beleidsspesifikasies in die openbare skole plaasvind. Die vorige meetinstrument, naamlik die Handleiding vir die Evaluering van KS-Opvoeders, wat aangewend was om my werkprestasie te beoordeel, was egter ingebed in die breë apartheidsgebaseerde stelsel van beheer, bestuur en administrasie van die onderwysstelsel. Elke inspeksie het gepaard gegaan met die observasie van lesaanbiedings in die klaskamer waartydens ek geëvalueer was aan die hand van vooropgestelde standarde/indikatore van die onderwysowerheid, wat, in die algemene omgangstaal in die onderwys, as die 'sewepunt skaal' bekend gestaan het. Daar is van my verwag om die lesse op 'n bepaalde wyse soos deur die onderwysowerheid voorgeskryf, aan te bied, en daar was geen ruimte gelaat om kreatief te onderrig nie. Alhoewel ek myself as 'n 'goeie' onderwyser beskou, blyk dit dat inhoud van die inspeksieverslae, wat die inspekteur slegs met die prinsipaal in sy kantoor bespreek het, geensins met my beskouing gestrook het nie. Die 'geheime' verslae, wat eintlik subjektiewe interpretasies en graderings was, het nie plek gemaak vir deursigtigheid nie. Die gevreesde evalueringstelsel wat as 'n eenrigtingproses gesien is, was nie net met negatiewe gedagtes en gevoelens verbind nie, maar ook het ek dit as gedemoraliseerend ervaar. Ek was hoogs ontevrede en gefrustreerd oor die onbevredigende uitslae van die evaluerings en ek het gevoel dat dit as 'straf en vervolging' teen my gebruik word. 'n Mate van magteloosheid het my oorval en dit het gemaak dat ek dit egter moeilik gevind om die eksterne evalueerders, met hul strak gesigte, se bevindinge te aanvaar. Ek het tot die besef gekom dat, indien ek in die toekoms meer bevredigende inspeksieverslae wil hê, ek gedwonge voel om my gedrag en houding teenoor die inspekteur te verander. Ek was daartoe geforseer om tot vorme van 'bedoelde strategiese gedrag' (onder andere 'oëverblindery') en vorme van 'onbedoelde strategiese gedrag' (onder andere 'onderrig tot die inspekteur' (De Wolf & Janssens, 2007:382) oor te gaan. Met ander woorde ek het proaktiewe en reaktiewe voorbereidings geskep asook eensydig klem op die

geassesseerde elemente van die daaropvolgende inspeksies gelê ten einde bevredigende evalueringuitslae te bewerkstellig.

1.3.3 Portuurgroep-evaluering

Binne die skoolpraktyk met sy performatiewe werkskultuur is ek al aan die stelsel van portuurgroep-evaluering onderwerp, wat 'n belangrike aspek van die huidige sisteem van opvoeder-assessering, die Geïntegreerde Gehaltebestuurstelsel (GGBS), is. Die GGBS, die huidige stelsel van interne opvoedertaksering in Suid-Afrika, is 'n geïntegreerde bestuurstelsel, bestaande uit drie programme (Ontwikkelingstaksering, Prestasiemeting en Heelskoolevaluering) wat deur die Raad vir Arbeidsverhoudinge in die Onderwys (RAVO) onderteken is (Resolusie 8 van 2003) om gehaltebestuur in skole te evalueer (ELRC, 2003). Die GGBS stipuleer dat ek as onderwyser verplig word om binne die skool 'n Ontwikkelingsondersteuningsgroep (OOG) te identifiseer om my werksprestasie te beoordeel. Die OOG, bestaande uit my onmiddellike senior en een ander onderwyser (eweknie) (Weber, 2005:67) bring een keer per jaar tyd deur in my klaskamer en aan die hand van 'n prestasiemetingsinstrument (bekend as die QA3-vorm) om my te evalueer om spesifieke behoeftes te bepaal ten opsigte van ondersteuning en ontwikkeling, en deurlopende persoonlike groei te steun.

Sedert Januarie 2005 met die inwerkingstelling van die GGBS as 'n opvoeder-evalueringstelsel (De Clercq, 2008:12) het ek die geldigheid van die evalueringsproses bevraagteken. Ek het beleef dat my OOG nie toepaslik opgelei is in die uitvoering en vertolking van die spesifieke meetinstrument nie. Dit impliseer dat hulle nie oor die vereiste kundigheid en vaardigheid beskik om sinvolle evaluering te onderneem nie. Dit het my vertroue in die evalueringstelsel geheel en al ondermyn omdat die kundigheid en vaardigheid van die evalueerders onder verdenking is. My frustrasie met die evalueringstelsel is verder verdiep deurdat ek geleefde ervaring het dat dit net 'n 'pen-en-papier-oefening' (Sass, 2010:34) is wat teen die einde van die jaar afgehandel moet word om die onderwysowerheid tevrede te stel. Net terwille van die afhandeling van die evalueringproses het ek beleef dat daar bloot summatiewe punte toegeken word wat die geloofwaardigheid van die proses verder onder verdenking plaas.

Ek het 'n mate van wantroue beleef in die aspek van portuurgroep-evaluering, omdat ek dit nie juis beskou as 'n voertuig vir ondersteuning en ontwikkeling nie, maar eerder 'n insiklikheidstaak wat deur die onderwysowerheid vereis word. Uit my geleefde ervaring blyk dit dat daar 'n oormatige klem geplaas word op die summatiewe aspek van die prestasiemeting, met ander woorde dat ek alleenlik geëvalueer word sodat ek kan kwalifiseer vir die voorgestelde salarismetings van 1% per jaar. In hierdie opsig sien ek die stelsel van portuurgroep-evaluering as 'n 'blokkie-afmerk-oefening' (Sass, 2010:34; MacBeath, 2012:67) en 'n 'speletjie' (sien 1.5.1 en 2.3.6.3). My geleefde ervaring van die stelsel van portuurgroep-evaluering is dat dit bloot geskied binne die toerekenbaarheidsdiskoers, en dat daar geen sprake van ondersteuning en ontwikkeling is nie. Die portuurgroep-evalueringsproses kom dus nie tot sy reg nie en daarom reken ek dat dit 'n vermorsing van waardevolle tyd en geld is.

1.3.4 Bewyse van my werk

Tydens die besoeke van die inspekteurs en vakadviseurs, prinsipale, en die OOG is daar bewyse van my beplanning en implementering ten opsigte van die kurrikulum ingesamel met die oog op monitering. My beplanning van werkskodes en lesplanne asook die leerders se werkboeke en portefeuljes word ingeneem vir monitering ten einde te bepaal of ek voorskriftelik te werke gaan. Ek het die uitslae van die evaluering van my onderwysprestasie deur genoemde evalueerders as onbevredigend beskou en dit nie sondermeer aanvaar nie. Selfbetwyfeling het ingetree, en dit het my "ontologies onseker" (Ball, 2003a:6; Ball, 2003b:220) laat voel. Ek het myself afgevra (in die woorde van Ball, 2003b:220): doen ek genoeg, doen ek die regte ding, doen ek baie soos ander, of doen ek so goed soos ander, is ek altyd op die uitkyk om te verbeter, om beter te wees, om uitnemend te wees. Hierdie onsekerheid oor die effektiwiteit, doeltreffendheid en kwaliteit van my skoolpraktyk het my beweeg om tot selfrefleksie oor te gaan, en ek het tot die slotsom gekom dat ek myself moet bemagtig. In 'n poging om myself te bemagtig, het ek besluit om deelyds verder te studeer ten einde my akademiese kwalifikasies te verbeter. Ek het as deelyds student aan die Universiteit van Suid-Afrika (Unisa) en die Universiteit van Stellenbosch (US) ingeskryf en onderskeidelik die BA-graad in 1993 (Unisa), en die BEd (Hons)-graad in 1995 (US) en die MEd-graad in 2006 (US) suksesvol verwerf. Hier wil ek aansluit by Ball (2003a:6) wanneer hy verklaar dat, in 'n performatiewe werkskultuur,

leer die onderwyser dat hy/sy kan meer word as wat hy/sy was en beter wees as ander – jy kan ‘uitstaande’, ‘suksesvol’, ‘bo-gemiddeld’ wees.

1.3.5 Informasie produksie

In my onderwysloopbaan was ek al betrokke by verskeie aktiwiteite wat die produksie van informasie (kennis) behels, asook om die geproduseerde (kennis) tekste beskikbaar te maak aan verskeie belangegroepe of lesers. Hier wil ek aansluit by Lyotard (1984:5) wanneer hy verklaar dat kennis die hoofdryfkrag van produksie oor die laaste dekades geword het. Ek het beleef dat ’n substansiële deel van om ’n onderwyser te wees, is om ’n produsent en verbruiker van teks (kennis-as-teks) te wees. In hierdie afdeling beskryf ek my geleefde ervarings binne ’n kultuur van performatiwiteit wat verband hou met die produksie van tekste.

Tydens my onderwysloopbaan het ek geleefde ervaring in die skep van verskeie tekste vir verskillende doeleindes. Hulle was amptelike tekste soos die saamstel van ’n Persoonlike Groeiplan (PGP), die Opvoeder Verbeteringsplan (OVP), die Skoolverbeteringsplan (SVP), ’n Aksieplan vir Skoolverbetering, die vorming van databasisse, die opstel van verslae aan ouers, die publikasie van resulate van leerders se prestasies, en nie-amptelike tekste soos die ontwerp en voorbereiding van ’n CV en ’n portefeulje van bewyse ter ondersteuning van ’n werksaansoek en bevorderingsdoeleindes. In die refleksie oor my geleefde ervarings in elk van die vereiste produksie van informasie word “die terreurs van performatiwiteit” (sien 1.4 en 1.5.1) duidelik geïllustreer.

1.3.5.1 Persoonlike Groeiplan, Opvoederverbeteringsplan en Skoolverbeteringsplan

Een van die stipulasies van die GGBS (sien 1.3.3) is dat ek as geëvalueerde, in samewerking met die OOG, ’n Persoonlike Groeiplan (PGP) moet saamstel (De Clercq, 2008:13). In my PGP behoort spesifieke areas vir ontwikkeling met ’n tydsraamwerk aangedui te word. Sedert ek aan die GGBS onderwerp is, het nog nooit enige bystand van die OOG ontvang met die ontwikkeling en verfyning van my PGP nie; daarom sien ek dit as ’n sinnelose oefening en versterk ’n kultuur van oneerlikheid. Benewens my leweringsrol in die klaskamer, is daar nog verskeie ander rolle met vele verantwoordelikhede wat ek by my skool bekleed. In my kapasiteit van adjunk-prinsipaal, lid

van die senior bestuurspan, en Heelskool-Evaluering-koördineerder van die Personeelontwikkelingspan (POS) van my skool is my kernverantwoordelikheid om die breë beplanning vir en die implementering van die GGBS te koördineer en te monitor. Na afloop van die GGBS is dit my verantwoordelikheid om tesame met die saamstel van die Opvoederverbeteringsplan (vorm QA8a) en die Skoolverbeteringsplan (vorm QA8) ook 'n Aksieplan vir Skoolverbetering op te stel. Die POS moet verseker dat hierdie dokumente aanlyn betyds vir datadoeleindes by die distriks-/plaaslike departementele kantoor ingelewer word. In hierdie opsig is ek as die Heelskool-Evaluering-koördineerder van die POS ook 'n bedrywer van performatiwiteit.

1.3.5.2 Vorming van databasisse

Ek het geleefde ervaring in die vorming van databasisse by die verskeie skole waar ek onderrig het, soos onder meer van leerderbywoningdata. Reeds vroeg in my onderwysloopbaan is die verantwoordelikhede vir skoolbywoningskwessies aan my opgedra. As klasonderwyser (vir etlike jare voordat ek in 1997 bevorder is tot adjunk-prinsipaal van my skool) was ek verantwoordelik vir die opstel, invul en die noukeurige byhou van die register van skoolbesoek van my klas. Registers is amptelike dokumente van die Wes-Kaap Onderwysdepartement (WKOD). Ek moes daaglik rekord hou van leerderbywoning ten einde leerders se afwesigheid te bestuur en te monitor. Benewens laasgenoemde verantwoordelikheid was ek ook daarvoor verantwoordelik om die skool se kwartaallikse opgawe oor leerderbywoning te voltooi. Daarby moet ek sorgdra dat die opgawe deur die prinsipaal geverifieer en geteken word ooreenkomstig die formaat wat deur die WKOD verskaf word, en elektronies voorgelê word aan die departementele distrikskantoor teen die laaste dag van die kwartaal.

1.3.5.3 Jaarlikse oorsig en verslagdoening

Ek het ook te doen gehad met die performatiewe instrument van 'jaarlikse oorsig en verslagdoening'. Een van die sleutelverantwoordelikhede van 'n prinsipaal van 'n skool is om die ouergemeenskap gereeld op hoogte te hou van sake rakende die skool. Gewoonlik neem dit die vorm aan van geskrewe dokumente soos jaarlikse verslae wat informasie bevat wat ouers of voogde kan gebruik om baie belangrike besluite te maak wat hul kinders affekteer. Vanweë die feit dat die prinsipaal van my skool gedurende Junie 2003

op verpligte siekteverlof geplaas is, is ek deur die prinsipaal en die Beheerliggaam van die skool geïdentifiseer om die leiers van die bestuur van die skool oor te neem vir die res van die akademiese jaar. As waarnemende prinsipaal het ek nie net kwartaalliks verslag aan die ouers gedoen nie, maar aan die einde van daardie jaar ook 'n skriftelike jaarlikse skoolverslag uitgebring. Op hierdie manier het ek verseker dat die ouergemeenskap van die skool ten volle ingelig is oor ons leerders se akademiese vordering, ons personeel en ons skoolomgewing.

1.3.5.4 Publikasie van uitslae

Ek het ook geleefde ervaring van die publikasie van resultate as een van die instrumente van performatiwiteit. Die 'resultate' verwys na die uitslae wat die leerders in deurlopende assessering onder ander toetse en eksamens behaal, en wat aan die ouers gestuur word in die vorm van leerderrapporte. As klasonderwyser is daar van my verwag om noukeurige opgetekende resultate aan die prinsipaal voor te lê alvorens dit aan die ouers versend word. Ek het geleefde ervaring dat prinsipale 'n hoë premie plaas op die gehalte van die leerders se uitslae of die 'uitsette'/'winste' soos dit bekend staan in die ekonomiese 'taal'. Gevoelens van ontevredenheid is ervaar wanneer prinsipale die kwaliteit van my onderrig aan die hand van die leerders se prestasies beoordeel het. Ek het gevoel dat my bevoegdheid as onderwyser onder verdenking geplaas word deur die leerders se toets- en eksamenuitslae as maatstaf aan te wend vir die effektiwiteit, doeltreffendheid en gehalte van my onderrig. Ek het geredeneer dat dit onvanpas is om uitsluitlik op uitslae te konsentreer as aanwyser van die gehalte van onderrig en leer in die klaskamer. Volgens my word die kompleksiteit van die onderwys onder andere die kontekstuele faktore, soos oorvol klasse, sosio-ekonomiese omstandighede, leerders se verstandelike vermoë en die skoolinfrastruktuur nie in aanmerking geneem nie. Ek onthou nog hoedat een van my voormalige prinsipale my ernstig berispe het oor die swak uitslae van sommige leerders in my klas. Aan my is gesê: "Gaan maak reg!". Aanvanklik het ek nie die strekking van die opdrag verstaan nie, maar nadat ek met 'n paar ouer kollegas gesels het, het ek dit geïnterpreteer dat ek die leerders se uitslae moes 'aanpas'. As 'n gebelgde onderwyser het ek gevoel dat die aanpassing van resultate – of anders gestel die 'fabrikasie' (sien 2.3.6.3) of ook bekend as "impression management" (Ball, 1999b:11) – neergekom het op oneerlikheid ten einde aan die vereiste standaarde te voldoen. Die optrede van prinsipale

moet verstaan word in die lig van hul lynfunksie gedurende die apartheidsera – hulle moes toesien dat die onderwysbeleide tot die letter uitgevoer word in die skole.

1.3.5.5 Aanstellings en bevorderings

Ek het ook al met nog ander instrumente van performatiwiteit gewerk soos onder andere aanstellings en bevorderings. Tussen die jare 1987 en 1997 het ek by vele geleenthede aansoek gedoen om een of ander vakante betrekking op die boonste vlak van die organisasiestruktuur van die skool waar ek huidiglik betrokke is. Ek het aanskou dat skole neig om, soos besighede of sake-ondernemings, hiërargies georganiseer te word met die verskillende posvlakke soos die departementshoof, die adjunk-prinsipaal en die prinsipaal. In die aansoekproses is daar van my verwag dat ek verskillende tekste moet produseer: die voltooiing van aansoekvorms, die skryf van aansoekbriewe, die opstel van CV's en die skep van 'bewyse' portefeuljes ter ondersteuning van die verskillende aansoeke. In die skep van 'n CV, wat die sertifikasie en staving van bewyse van my bevoegdheid in die onderwys is, vertel ek die storie van die konstruksie van my identiteit. Die portefeulje van bewyse verskaf 'n geleentheid vir my om 'n reeks van bewyse met 'n reeks van aansprake te ondersteun – aansprake van bepaalde vaardighede, vermoëns en kennis waaroor ek beskik. In 'n portefeulje van bewyse vervat ek 'n lys van professionele aktiwiteite wat ek onderneem het. Hierdie soort van portefeulje wat my bewese professionele ervaring weerspieël, is 'n vorm van vertoon van my individuele identiteit. In die voorlegging van 'n CV en 'n portefeulje van bewyse wat aan evaluering onderworpe is, word my identiteit as't ware aan ander ontbloot. Ek het die proses (die skep van genoemde tekste) beleef as 'n vorm van skending van my professionaliteit omdat ek geforseer word om genoemde tekste te skep ten einde toerekenbaar te wees. As ek die spoor vat van my gevoelens, het ek agtergekom dat ek 'n gebrek aan vertroue in die aansoekproses gehad het. Tog het ek myself toegelaat om onrealisties optimisties te word in die antwoord op my vraag: "Is ek goed genoeg (vir die werk waarvoor ek aansoek doen)?" In die hele proses het ek beleef dat jy as aansoeker nie genooi word om 'n storie te vertel nie, maar jy word slegs gesien as 'n 'beleggingsopsie', 'n objek van assessering in terme van 'beleggingsopbrengs'. Ek word van 'n persoon tot 'n handelsartikel gereduseer. Soos Ball (2003a:7) opmerk dat in hierdie sin word onderwysers "meganici van projeksie ... 'n markstatistiek, 'n item in 'n databank, deel van 'n steekproef..."

1.3.6 Kompetisie tussen my en kollegas

My besluit om aansoek te doen vir vakante bevorderingsbetrekkings, onder andere dié van departementshoof en adjunk-prinsipaal, het 'n klimaat van kompetisie tussen my en ander kollegas op die personeel ontwikkel. Die wedywering wat ernstige afmetings aangeneem het, het later so persoonlik van aard geraak dat dit teweeggebring het dat vyandigheid die plek van jarelange vriendskap ingeneem het. Hierdie onuithoudbare gespanne atmosfeer het my sosiale omgang met kollegas tot onrustigheid gestem.

1.3.7 Kompetisie tussen skole

Ballet en Kelchtermans (2008:54) reken dat die afname in skoolinskrywing is 'n gevolg van kompetisie tussen plaaslike skole. Ek het ook aanskou hoedat die skole waaraan ek verbonde was, se leerdertalle toenemend gedaal het vanweë die kompetisie tussen skole. Skole kompeteer met mekaar oor die kwaliteit van die onderwys wat hulle aanbied. Deur middel van bemarkingstrategieë, onder andere advertensies in plaaslike koerante, word ouers 'n groter keuse gelaat om hul kinders by die 'beste' skole in te skryf. In 'n opname wat ek in Junie 2013 by die skool gedoen het, het getoon dat minder as 23% van die skool se leerders in die onmiddellike omgewing woonagtig is (Van Wyk, 2013). Dit is te wyte aan die feit dat heelwat ouers die afgelope tyd hul kinders by ander skole in nabygeleë dorpe ingeskryf het. Hierdie toedrag van sake vervul my met angs en vrees, want indien die skool se leerdertal sodanig daal, mag dit gebeur dat my pos as adjunk-prinsipaal van die skool in die slag sal bly en ek dus botallig op die personeel verklaar kan word. Dit sal beteken dat ek na 'n ander skool verplaas sal word, en bloot hierdie gedagte laat my ongemaklik voel. Ek reken dat dit is my tuisdorp waar ek huidiglik onderrig gee en ek het nog so baie om te bied om te help om die plaaslike gemeenskap op te hef. Ten einde te verseker dat ons skool se leerdertal uitbrei, het ek gevoel dat die skool 'bemark' moet word om sodoende meer leerders te 'trek'.

In my pogings om die verskeie informasie (kennis) tekste te skep, en aan verskeie geïdentifiseerde lesers beskikbaar te maak, het ek beleef dat ek kronies oorlaai is. Die rede vir my swaar werkslas sentreer rondom my gedefinieerde funksie in die skool, en dit is om te onderrig. As ons van die veronderstelling uitgaan dat die werk van onderwyser is om te onderrig, het ons hier te doen met 'n "bizarre situasie" (Morrow, 2007:3), want binne

'n kultuur van performatiwiteit is dit moeilik om te onderskei tussen die formele en materiële elemente van die konsep van onderwys. Ek het geleefde ervaring dat 'n groot persentasie van my werkstyd gepandeer word aan die produsering van informasietekste wat beskou word as 'nie-onderdig aktiwiteite' (Choi, 2005:244; Morrow, 2007:5). Hierdie sogenaamde 'tweede orde aktiwiteite' (Turner-Bisset, 2007:195) het 'n onaangename effek, naamlik doelverplasing, by my tot gevolg gehad. Ek het beleef dat daar min tyd oorbly om my kernpligte, die sogenaamde 'eerste orde aktiwiteite' (Turner-Bisset, 2007:195) – dit is om te onderrig en om kinders te help – uit te voer. Die massa papierwerk wat van my verwag word, het by my tot 'n hoë vlak van werkintensifikasie gelei. Die onderwerping aan die performatiwiteitseise het tot gevolg gehad dat die onderwysowerheid beheer oor my arbeidslewe geneem het. Daarmee tesame het dit sielkundige en fisiese skade aan my persoon gedoen. My dapperheid om onderwys te gee – onderworpe aan die terreurs van performatiwiteit – het my gelaat met allerlei gesondheidsprobleme soos slegte eetgewoontes, hoë bloeddruk, oorgewig en akute jigs.

1.4 MOTIVERING VIR DIE NAVORSING

My belangstelling in hierdie spesifieke studie spruit uit my geleefde ervarings in die onderwys. Tydens my onderwysloopbaan, soos reeds vermeld (sien 1.1), wat oor 'n tydperk van 34 jaar strek, het ek geleefde ervaring hoedat my werksomstandighede diepgaande veranderings ondergaan het.

Volgens Tolofari (2005:87) was regerings rondom die wêreld vanaf die einde van die 1970's tot die 1990's besig met wydverspreide en volhoubare hervormings van hul publieke administrasie, insluitende die onderwyssektor. Hierdie hervormings wat hul oorsprong in oorsese lande soos onder andere die Verenigde State van Amerika, die Verenigde Koninkryk, Nieu Seeland en Australië gehad het, het 'n revolusionêre verandering tot die wyse van lewering van maatskaplike dienste, toerekenbaarheid vir regeringsuitgawes en die bestuurstrukture gelei. Hierdie veranderings is versterk en aangevuur deur 'n tydgees wat drie of vier dekades lank wêreldwyd, maar ook onder Suid-Afrikaners merkbaar geword het en wat oorkoepelend bekend staan as 'postmodernisme'. In hierdie tydgees van postmodernisme het die veranderings wat in die ekonomiese-, sosiale- en kenniskontekste ingetree het (Day & Sachs, 2004:3) weer op hul beurt 'n geweldige impak op die onderwysstelsel en die samelewing gehad. Hierdie *nuwe*

ontwikkelings in die onderwys en samelewing in die res van die wêreld het 'n impak op die plaaslike situasie in Suid-Afrika gehad, en aanleiding gegee tot 'globalisering'. Globalisering beteken 'n "toenemende geïntegreerde wêreld op die vlak van idees sowel as wat in die praktyk plaasvind" (Weber, 2005:70). Die invloed van globalisering het dus daartoe bygedra dat die onderskeie regerings se beleide vir onderwysvoorsiening universeel gevorm is.

Die hoofdryfkrag agter die onderwysbeleidshervormings was ekonomiese stagnasie in baie lande (Tolofari, 2005:87). Gedryf deur die behoefte om hul posisies in die wêreld se ekonomiese markranglyste te verbeter, het regerings die afgelope 20 jaar meer aktief ingegryp in die skoolstelsel (Day & Sachs, 2004:3). Die onderwysbeleidsveranderinge wat deur regerings regoor die wêreld geïnisieer is, en wat as 'n 'beleidsepidemie' beskryf word, poog om reglynigheid te bewerkstellig tussen die metodes, kultuur en etiese stelsels van die private sektor met dié van die publieke sektororganisasies (Ball, 2003b:216; Blackmore, 2004:440) of die toepassing van besigheidsbestuursteorieë en -praktyke in die administrasie van die publieke dienste (Tolofari, 2005:75). Die uitsprei van die "tentakels van die mark" (Roberts, 2007:350) of anders gestel, hierdie invoer van 'n ekonomiese 'mark'-struktuur vir publieke sektororganisasies, soos onder andere skole, is gedoen om effektiwiteit, doeltreffendheid en kwaliteit van die uitsette of produkte te verbeter. Om te verseker dat die effektiwiteit, doeltreffendheid en kwaliteit van die leeruitsette of produkte in die skole gehandhaaf of verbeter word, het regerings wêreldwyd stelsels ingevoer wat vereis dat onderwysers moet presteer. In my pogings om aan hierdie vereiste te voldoen, dit wil sê "om waarde toe te heg ... om produktiwiteit te verbeter, [en om] 'n bestaan van berekening te leef" (Ball, 2003b:223), het ek agtergekom dat daar nie net 'n verandering in my werksomgewing ingetree het nie, maar ook het my professionele identiteit verander. Hier wil ek aansluit by Foucault, wanneer hy skryf:

Each time I have attempted to do theoretical work it has been on the basis of elements from my experience – always in relation to processes that I saw taking place around me. It is a fact because I thought I recognized something cracked, dully jarring or disfunctioning in things I saw in the institutions in which I dealt with my relations with others, that I undertook a particular piece of work, several fragments of autobiography (Foucault, soos aangehaal in Ball, 2004:143).

Op grond van my geleefde ervarings en waarnemings in die onderwyspraktik blyk dit dat daar veranderings in die skole en in die arbeidslewe van onderwysers ingetree het. In hul artikel argumenteer Van der Walt *et al.* (2008:480) dat die skool se doel is om in die gespesialiseerde taak van onderwys te voorsien, dit wil sê die bybring van kennis en vaardighede aan die opkomende geslag. My kerntaak as onderwyser binne die skool is om die kinders toe te rus met die nodige kennis, vaardighede en houdings om hulle voor te berei vir die uitdagings waarmee hulle in latere jare gekonfronteer sal word. Lavy (2007:87) sluit hierby aan wanneer hy noem dat “een van die doelwitte van die onderwys is om leerders die nodige vaardighede te gee om ‘n produktiewe loopbaan te verseker en hul ekonomiese welsyn te volhou”. Gedurende my onderwysloopbaan het ek aanskou hoedat die onderwysveranderings, waaruit die kultuur van performatiwiteit voortvloei, nie net die wese van die skool begin bedreig het nie, maar ook my rol as onderwyser verander het. Die beginsels van die sakektor, soos onder andere effektiwiteit, doeltreffendheid en kwaliteit, het stadig maar seker na die onderwys oorgevloei. Ek het agtergekom dat die eise van performatiwiteit ook die skole waaraan ek verbonde was en is, genoop het om as’t ware sake-ondernemings te word. Ek het ook waargeneem dat terme van die sakektor soos ‘teikens’, ‘doelstellings’, ‘lewering’, ‘inset en uitset’, ‘aandeel’ en ‘toegevoegde waarde’ (Storey, 2007:261) deel van die woordeskat in die onderwys geword het. In my nuwe rol as ‘voorsiener’ (Kelchtermans, 2005a:2; Blackmore, 2004:443; Van der Walt *et al.*, 2008:478) en ‘fasiliteerder’ (Jansen, 2001:243; Van der Walt *et al.*, *Ibid*; De Clercq, 2008:9) word ek al hoe meer toerekenbaar gehou vir my leerders of ook die ‘verbruikers’ (Blackmore, *Ibid*; Kelchtermans, *Ibid*; Adendorff, 2010:21) genoem, se prestasies oftewel die ‘winste’ of ‘uitsette’, soos in die algemene taal van die sakepraktik uitgespel word.

In hierdie performatiwiteitsomgewing, wat gekenmerk word deur ‘n ‘ouditkultuur’ (Perryman, 2006:150; Suspitsyna, 2010:571), en deur Judith Sachs (2005) in White (2008:3) ‘n “ouditgemeenskap” genoem, was ek al geëvalueer aan die hand van vooropgestelde standaarde soos deur die onderwysowerheid bepaal, en in die hele proses het ek gevoel dat ek net ter wille van my produktiwiteit of uitsette waardeur word. Binne hierdie veranderde werksomgewing waar daar ‘n hoë graad van onsekerheid en onstablieit heers (Ball, 2003b:220), het ek ongemaklik gevoel. Hierdie performatiwiteitsdiskoers, met sy idees wat geneem is vanuit die sakektor “word gelykgestel aan die aarselende ongemak tussen onderwysers in die skool” oor wat

geproduseer en gemeet word (Dickson, 2007:1). Behalwe die ongemak wat ek tot dusver in die skoolpraktyk verduur het, is daar ook spanning tussen die eksterne eise en my eie waardes – tot so 'n mate dat my onderwerping aan die performatiwiteitseise daartoe gelei het dat daar in my daaglikse praktyk soms aanduidings was van 'fabrisering' (sien 1.5.1).

In hierdie nuwe werksomgewing wat onderworpe is aan die “deurdringende mark-ideologie en sy korresponderende regulerende struktuur” (Stromquist, 2002 in Choi, 2005:243), en wat, die kernelemente van die onderwysbeleidsveranderings'pakket' (Ball, 2003b:215) is, het my beroepslewe – my houdings en gedrag in die skoolpraktyk – vir altyd verander. Ingebed in die regulerende meganismes, is daar prestasie-aanduiders soos onder andere 'moniteringsisteme' met die gepaardgaande 'produksie van inligting', wat volgens Ball (2003b:216) aanleiding gee tot die 'terreurs van performatiwiteit'. Ten einde te konformeer tot die regulerende meganismes is daar binne die klimaat van performatiwiteit toenemende druk op my toerekenbaarheid, nie net aan die onderwysowerhede nie, maar ook aan die prinsipaal, kollegas, ouers en leerders.

Performatiwiteit word dus aangewend as 'n politieke en burokratiese meganisme van kontrole en beheer waarin ek as onderwyser moet demonstreer dat ek toerekenbaar is vir die verantwoordelikhede wat aan my opgedra is. In hierdie opsig het opeenvolgende regerings aangehou om my, deur middel van performatiwiteit, tot taak te stel en dus groter kontrole oor my professionele lewe gehandhaaf.

1.5 PROBLEEMSTELLING VAN DIE STUDIE

In hierdie afdeling word verwys na verskillende perspektiewe op die kultuur van performatiwiteit. Eerstens word die internasionale perspektief bespreek, en tweedens word die Suid-Afrikaanse perspektief kortliks onder die loep geneem.

1.5.1 Internasionale perspektief

Wêreldwyd blyk onderwysers gekonfronteer te wees deur die eise van 'n kultuur van performatiwiteit en groter aandrag op toerekenbaarheid (Day & Sachs, 2004:181; Chisholm & Hoadley, 2006:3; Surgue, 2006:181; Troman, Jeffrey & Raggl, 2007:549-572; Wolhuter, Van der Walt, Higgs & Higgs, 2007:507).

In oorsese lande soos onder andere die Verenigde State van Amerika, Australië, Engeland en Hong Kong het die regerings reeds teen die middel van die 1990's stelsels, wat 'n sistematiese benadering volg (Jeffrey, 2002:532), in plek gestel waarin die onderwyser se werk gereguleer word. Vir Laegreid en Christensen (2006) in Helgøy, Homme en Gewitrz (2007) beteken 'regulering' die openbare aktiwiteit wat normaalweg gevind word in die wet en die wetgewende prosedures wat daarop gemik is om toesig te hou oor en te beheer wat onderwerp word tot regulering. Die Verenigde State van Amerika se *No Child Left Behind*-wetgewing (NCLB) (Arens, 2005:1-2; De Wolf & Janssens, 2007:379; Anderson, 2008:9), die *Australian National Education Performance Monitoring Task Force* in Australië (Anderson, 2008:9), die *Office for Standards in Education (Ofsted)* in Engeland (Perryman, 2006:147; Storey, 2007:254), *Her Majesty's Inspectorate of Education (HMIe)* in Skotland (Tolofari, 2003:87), *Estyn* in Wallis (Fitz, 2003:233), die *Education Review Office (ERO)* in Nieu-Seeland, die *Quality Assurance Inspectorate (QAI)* in Hong Kong (Choi, 2005:244), die *Enhanced Performance Management System (EPMS)* in Singapore (Tan, 2008:117), en die *Geïntegreerde Gehaltebestuurstelsel (GGBS)* in Suid-Afrika is voorbeelde van reglynige sisteme.

Relevante internasionale navorsingsresultate soos dié van Jeffrey (2002) en Blackmore (2004), en Perryman (2006), onderskeidelik in Australië en in Engeland, het aan die lig gebring dat die regulerende stelsels in die onderwys belangrike implikasies inhou vir die betekenis van onderwysers se werk. In Engeland is bevind dat sulke regulerende stelsels ongetwyfeld 'n 'goeie ding' is (Perryman, 2006:149), want as die individuele onderwyser suksesvol demonstreer dat die vooropgestelde teikenstandaarde bereik is, word hy/sy beloon. Aan die ander kant kan dit egter ook 'negatiewe gevolge' tot gevolg hê (Menter, Mahony & Hextall, 2004:206; Burnard & White, 2008:216), want as die onderwyser nie die verlangde prestasieteikens bereik nie, word daar strafmaatreëls teen hom/haar ingestel. Dit kom daarop neer dat die prestasies van individuele onderwysers, wat die uitkoms van die evalueringsproses is, dien as maatstawwe vir produktiwiteit of uitset, of uitstallings van 'kwaliteit', of 'oomblikke' van promosie of inspeksie, wat die waarde of kwaliteit van die individu verteenwoordig (Ball, 2003b:215). Ball (2003b:216) argumenteer verder dat die kultuur van performatiwiteit 'n 'wyse van regulasie' is, wat gebaseer is op belonings en sanksies, en dit aanleiding gee tot die 'terreurs van performatiwiteit' (Ball, 2003b; Choi, 2005:245).

Die sisteem van 'terreur' "gebruik oordele, vergelykings en uitstallings as metodes van beheer, afslyting en verandering" (Ball, 2003b:216; Le Grange, 2009:630). Deurdat die situasie van 'terreur' "reik tot binne die kern van wie die onderwyser is, en wat hulle waardeer" (Burnard & White, 2008:675), hou dit nie net nadelige gevolge in vir die aard van onderrig en leer nie, maar ook vir die "innerlike lewe" (Ball, 2003b:226; Dickson, 2007:4) van die onderwyser. Die effekte van die 'terreur' wat persoonlik sowel as sielkundig van aard is (Ball, 2003b:221), het nie net 'n radikale verandering in die onderwyser se werk teweeggebring nie (Menter *et al.*, 2004:197), maar dit het ook hulle verander *wie* hulle is (Ball, 2003b:215) en *wat* hulle is (Turner-Bisset, 2007:195). Hierdie bevindinge word ondersteun deur Samuel (2008:6) wanneer hy vermeld dat "eerder as agente van verandering, is dit toenemend duidelik dat baie direkteure van sentrale outoriteite onderwysers raam as agente wat verander moet word" oftewel "agente en subjekte van meting", soos Perryman (2006:152) dit stel.

As 'nuwe soort van onderwyser-subjekte' (Ball, 2003b:217) van die regering gaan dit vir onderwysers, in hul stryd om rekening te hou met die beleidsveranderinge, om 'oorlewing' (Ball, 2003b:221). Ten einde die druk van die situasie van 'terreur' te oorleef, sal onderwysers noodgedwonge 'n keuse moet uitoefen deur of te 'presteer of te konformeer' (Storey, 2007:254). Ball (2003b:221) argumenteer verder dat ons in hierdie geval te doen het met 'n potensiële 'splitsing' tussen die onderwyser se eie oordeel oor 'goeie praktyk' en die nougesetheid van prestasie. Vir onderwysers beteken dit om die emosionele teenstrydige keuse te maak tussen 'om gesien word as goed' in terme van die nakoming van beleid en standarde wat elders bepaal word, en 'goed doen' in terme van hul eie professionele etiek en oordeel, aldus Blackmore (2004:454). Volgens Blackmore (2004:455) het almal die begeerte om goeie dinge te doen en gevoelens van sukses te ervaar, maar aan die ander kant, voel jy angstig oor mislukking, voel jy skaam om gesien te word as 'n onderpresteerder en kwaad omdat jy onregverdig gerangeer word. Ten einde om 'as goed gesien te word' (Blackmore, 2004:454) of 'gesien word om te presteer' (Blackmore, 1997:4) of anders gestel, om te konformeer tot die toerekenbaarheidsbeleid, word onderwysers gedwing om die uitsette of produkte te 'fabriseer'. Ondersoeke het getoon dat uitsette of produkte wat gefabriseer word, beskou word as 'n 'spektakel' (Ball, 2003b:222), 'n 'speletjie' (Perryman, 2006:158; Nicholl & McLellan, 2008:596) of 'n geval waar "almal speel 'laat voordoen' en baie kul" (Nicholls & Berliner, 2007 soos aangehaal in Bullough, 2008:22). In die 'speletjie' of 'siniese gehoorgewing' (Ball, 2003b:222 soos

aangehaal in Carnell, 2007:34) word die klem op die effektiwiteit, doeltreffendheid en kwaliteit van die uitsette of produkte geplaas, en nie soseer op die waarheid nie.

1.5.2 Suid-Afrikaanse perspektief

Ten einde te voldoen aan die eise van 'n ekonomies-mededingende 'globale gemeenskap' (Le Grange, 2002:68) het die eerste demokraties-verkose regering in Suid-Afrika ná 1994, 'n hele reeks beleidsveranderings (Christie, Harley & Penny, 2004:181; Le Grange, 2006:905) ingestel. Eerstens, en sentraal tot die beleidsveranderings, was dat die Suid-Afrikaanse regering, soos wat dit die geval is in ander Westerse lande, ook sy betrokkenheid in die administrasie van publieke dienste verminder het, en terselfdetyd sy beheer oor openbare sektororganisasies, onder andere skole, vermeerder. Tweedens, het ek aanskou hoe die post-apartheidsregering deur die instelling van 'n nuwe toerekenbaarheidsbeleid, naamlik die Geïntegreerde Gehaltebestuurstelsel (GGBS) wegbeweeg van sy rol as voorsiener (van basiese behoeftes van burgers) na dit van moniteerder en reguleerder (Le Grange, 2006:905). Die GGBS, 'n stelsel vir die beheer en ontwikkeling, bevat maatstawwe vir toerekenbaarheid (Shalem, 2003:29-30) wat direkte implikasies inhou vir alle opvoeders by alle openbare skole regdeur die Republiek van Suid-Afrika.

Een van die aspekte van die huidige onderwyservormingsbewegings mag gesien word as stryde oor die beheer van die 'veld van oordeel' en sy waardes, aldus Ball (2003b:216). Die instelling van die GGBS in Suid-Afrikaanse skole het die vorm van 'n magspel tussen unies en die regering aangeneem (Mosoge & Pilane, 2014:2). Inaggenome die feit dat die GGBS die produk van onderhandelinge (Weber, 2005:70; Chisholm & Hoadley, 2006:6; Mosoge & Pilane, 2014:2) is tussen die Suid-Afrikaanse regering en verskillende strydende partye, ingesluit die onderwysersunies, het die regering dit tog reggekry om 'n voorgeskrewe toerekenbaarheidsraamwerk te mandateer, want die ingebedheid van die eksterne dimensies in die GGBS is 'n aanwysing van die triomf van die regering se agenda (Weber, 2005: 69-70). Hierdeur blyk dit dat die regering die stryd oor die beheer van die 'veld van oordeel' en sy waardes, wat meer as tien jaar aangehou het (Chisholm & Hoadley, 2006:6), gewen het. Die (Suid-Afrikaanse) regering is dus die "een wat bepaal wat as waardevolle, effektiewe of bevredigende prestasie tel en watter maatstawwe of

aanduiders as geldig beskou word” (Ball, 2003b:216), en in die hele proses gaan dit as’t ware om die ‘stryd vir die onderwyser se siel’ (Ball, 2003b:217).

1.6 NAVORSINGSVRAE

1.6.1 Sentrale navorsingsvraag

In die onlangse tyd in Suid-Afrika was daar uitsprake van onder andere oor die “swak vlakke van prestasie” van onderwysers (WCED, Undated:2) en oor die eis van groter toerekenbaarheid van onderwysers (Mohlala, 2009:9). In beide berigte is dit hooggeplaastes in die huidige regering wat probeer aandring om ander mense meer toerekenbaar te hou vir iets in die onderwys. Alhoewel hierdie uitroepe by tye oorverdowend is, behoort sulke uitroepe ons geensins te verbaas nie, aldus O’Day (2002:1). As die Wes-Kaapse regering se vernaamste prioriteit behels onderwys weer in 2011 die grootste deel van die begroting en altesame R13,332 biljoen is hiervoor vir die 2011/12 finansiële jaar bewillig. Inaggenome die feit dat die begroting vir die onderwys 11% meer as die vorige finansiële jaar is (WCED, 2011a:1), is dit verstaanbaar dat die publiek en hul verteenwoordigers in die regering wil weet waar die geld gaan en wat dit produseer. Voer onderwysers die pligte uit waarvoor hulle betaal word? Geen wonder dat daar vandag soveel druk op die onderwyser geplaas word om te presteer.

In Engeland (Jeffrey, 2002; Ball, 2003b; Menter *et al.*, 2004; Perryman, 2006; Storey, 2007; Turner-Bisset, 2007; Harris, 2008; MacBeath, 2009; Rich & Evans, 2009), Skotland (Dickson, 2007; Doherty & McMahon, 2007), Ierland (Surgue, 2006), Australië (Blackmore, 2004) en Hong Kong (Choi, 2005) is daar heelwat navorsing gedoen oor die impak wat ’n kultuur van performatiwiteit het op die toerekenbaarheid van onderwysers. In hierdie opsig argumenteer Shalem (2003:40) dat die vraag nie moet wees of internasionale navorsing die idee van die nuwe toerekenbaarheid moet ondersteun al dan nie, maar dat die verskeie effekte van eksterne regulasie op die professionele integriteit van onderwysers eerder op die voorgrond behoort te wees.

Navorsing oor die effekte van die kultuur van performatiwiteit op primêre skoolonderwysers het tot op hierdie tydstip nog nie in Suid-Afrika hoë prioriteit geniet nie. Nadat die navorser die beperkte literatuur (Shalem, 2003; Weber, 2005; Chisholm & Hoadley, 2006; Van der

Walt *et al.*, 2008) noukeurig ondersoek het, is dit duidelik dat in Suid-Afrika die navorsingsresultate in verband met die geleefde ervarings van primêre skoolonderwysers binne 'n kultuur van performatiwiteit minder goed-gedokumenteerd is. Volgens Le Grange (2009:629) ontbloeit die literatuur “multiple and desperate sources of performance studies, but in the field of education it is Lyotard’s idea of performativity that is generally invoked”. Alhoewel die konsep van performatiwiteit “nou verbonde is met dit van prestasie” (Berns, 2009:93) of anders gestel, “verbind is tot ‘n prestasie” (Moore, 2004:104 in White, 2008:3), verskil die doelstellings van studies in onderskeidelik van ‘prestasie’ en ‘performatiwiteit’ in die onderwys in wese heeltemal van mekaar. In die geval van studies oor ‘onderwyserprestasie’ word daar gefokus op die ‘doen’ van onderwysers (Denzin, 2003a:4 soos aangehaal in White, 2006: 437), met ander woorde dit *wat* die onderwysers werklik in die klaskamer doen. Hierteenoor staan studies oor ‘onderwyserperformatiwiteit’, wat behels die ‘doen en late’ (Denzin, 2003a:4 soos aangehaal in White, 2006:437), dit wil sê *wie* hulle is, *wat* hulle waardeur en *waarom* hulle hul klaskamerkultuur en -klimaat op hul eie besondere wyses vestig (Burnard & White, 2008:674). Omdat laasgenoemde aspekte van die onderwys, waar die klem gelê word op “onderwysers se waarde” (Weber, 2005:65), nie maklik gemeet kan word nie, kan dit volgens Lyotard (Ball, 2003b:216; Choi, 2005:244; Burnard & White, 2008:764) aanleiding tot ‘n situasie van ‘terreur’ gee. Dit kom daarop neer dat daar van onderwysers verwag word om net te presteer en te konformeer.

Uit voorafgaande is dit duidelik dat die regulerende stelsels in die oorsese lande (soos in die teks vermeld) verskeie effekte op die lewe en werk van onderwysers gehad het. Wat is die geleefde ervarings van onderwysers in Suid-Afrika van die regulerende en voorskriftelike maatstawwe waaraan hulle onderwerp word? Wat is die onderwysers se geleefde ervarings van die eksterne toerekenbaarheidstelsel? Wat is die onderwysers se geleefde ervarings van die fisiologiese en emosionele uitwerking van die ‘terreurs van performatiwiteit’ op hul beroepslewe en werksomstandighede?

Dit is teen hierdie agtergrond dat die volgende algemene navorsingsvraag as fokus vir hierdie studie sal dien:

Wat is die geleefde ervarings van primêre skoolonderwysers binne ‘n kultuur van performatiwiteit?

1.6.2 Subvrae

Die volgende is sekondêre vrae wat in die studie aangespreek sal word:

- Wat is die implikasies van die regulerende stelsels vir:
 - die betekenis en ervaring van die onderwysers se werk
 - die onderwyser se professionele identiteit
 - die onderwyser se toegewydheid tot onderrig, en
 - hoe die onderwysers hul loopbane sien?
- Wat is die effekte en nuwe-effekte van die onderwyser se verhoudinge op professionele vlak: met leerders, kollegas, plaaslike vakadviseurs, ouers, en die onderwysowerheid?
- Wat is die fisiologiese en emosionele prosesse wat onderwysers moet verduur in hul pogings om tot die regulerende stelsels te konformeer?

1.7 DOEL

Die hoofdoel van hierdie studie is om tot 'n in-diepte begrip te kom van hoe primêre skoolonderwysers die fenomeen van performatiwiteit ervaar en betekenis daaraan heg.

Na aanleiding van die gestelde vrae het die navorsingstudie twee doelwitte, naamlik:

- Om te verken: Die ondersoek word gedoen om nuwe insigte te verkry aangaande primêre skoolonderwysers se geleefde ervarings binne 'n kultuur van performatiwiteit.
- Om te beskryf: Die ondersoek het ten doel om die fenomeen van performatiwiteit, soos deur die onderwysers ervaar, so akkuraat moontlik te beskryf.

1.8 RELEVANSIE VAN DIE ONDERSOEK

Binne die Suid-Afrikaanse konteks sal hierdie studie moontlik waardevol wees vir beide onderwysers sowel as die onderwysbeleidmakers.

Eerstens, sal die resultate van die studie moontlik bruikbaar wees vir onderwysers, spesifiek in terme van 'n verdieping van hul verstaan van die fenomeen van performatiwiteit. Onderwysers sal moontlik groter insig verkry hoe hul professionele identiteit en beroepslewe verander, maar ook dat die onderwerping aan die performatiwiteitseise bepaalde fisiologiese skade berokken en 'n geweldige emosionele uitwerking op hulle sal hê. Moontlik mag hierdie navorsing aan hulle 'n platform verskaf waarop hulle kan reflekteer en ook om introspeksie te doen oor hul eie onderwyspraktik.

Tweedens, sal die studie ook vir die onderwysbeleidmakers van nut wees, in die sin dat hulle moontlik meer insig sal verkry ten opsigte van die primêre skoolonderwysers (wat aan die ondersoek deelgeneem het) se uitsprake oor hul geleefde ervarings binne 'n kultuur van performatiwiteit. Die resultate van die ondersoek sal moontlik daartoe bydra dat die insig van die onderwysbeleidmakers sal verhoog rakende die implementering van die toerekenbaarheidsbeleid en hoe 'n kultuur van performatiwiteit verband hou met die professionele werk en lewe, en welsyn (veral die emosionele aspek daarvan) van onderwysers.

1.9 NAVORSINGSMETODOLOGIE

1.9.1 Oorsig van navorsingsontwerp

Ten einde die sentrale navorsingsvraag te beantwoord, het ek besluit om 'n kwalitatiewe navorsingsontwerp vir hierdie studie te kies, en wat onderneem is vanuit 'n interpretatiewe navorsingsparadigma. Dié bepaalde navorsingsparadigma is fundamenteel ingestel op betekenis, en daarop gemik om die werklikhede van die deelnemers se daaglikse bestaan, en hul basiese ervarings (Babbie & Mouton, 2001:28-29) en die situasie waarin hulle hul bevind, te verstaan, en die betekenis daarvan te interpreteer. Die kwalitatiewe navorser verkies om menslike optredes, soos wat dit in natuurlike omgewings voorkom, te ondersoek (Babbie & Mouton, 2001:278). Kwalitatiewe navorsing fokus dus op die ondersoek van die fenomeen of verskynsel in die werklike lewe.

Ten einde hierdie navorsingstudie doelgerig te laat verloop, het ek besluit om 'n fenomenologiese benadering binne die kwalitatiewe navorsingstudie te volg. Navorsers wat die fenomenologiese benadering toepas, is begaan oor die ervarings wat mense

beleef, 'n studie van ervaring vanaf die perspektief van die individu(e) (Van Manen, 1990). Fenomenoloë wil die grondliggende vraag beantwoord: *Wat is die betekenis, struktuur en essensie van die geleefde ervaring van die fenomeen deur 'n persoon of deur baie persone?* Die navorser sal poog om geïnterpreteerde beskrywings, wat “sterk, ryk en diep” (Van Manen, 1990:21) is, te produseer; daarom sal ek moet toegang verkry tot die deelnemers se leefwêreld – dit is hulle wêreld van subjektiewe ervaring en dit is waar bewussyn bestaan.

1.9.2 Oorsig van navorsingsmetode

In hierdie navorsingsprojek sal die navorser die primêre instrument wees vir data-lewering en data-analise. Slegs kwalitatiewe data, in die vorm van geskrewe en gesproke taal, sal gegenereer word om antwoorde op die gestelde navorsingsvrae te probeer vind. 'n Verskeidenheid van metodes van data-lewering, insluitend die analise van geskrewe beskrywings van die deelnemers oor hul geleefde ervarings, en in-diepte, semi-gestruktureerde onderhoude, sal aangewend word. Die navorser sal gebruik maak van 'n bandopnemer om 'n volledige en akkurate rekord van die onderhoude te bekom. Deur die gebruik van veelvuldige databronne word die konsep van triangulering gestand gedoen. Volgens Mertens (2004:426) behels triangulering die gebruik van veelvuldige databronne, waardeur die geldigheid en betroubaarheid van die navorsingstudie verhoog word.

In hierdie studie is die data-analitiese metodes ontwikkel vanaf die hermeneuties-fenomenologiese beginsels, soos ingelig deur Van Manen (1990) wat hierdie studie rig. Die hoofokus in hierdie benadering is om ontlukende temas wat herhaaldelik in die data voorkom, te identifiseer.

1.10 ETIESE KWESSIES

Flick (2009:36) reken dat navorsing 'n kwessie van etiek geword het en dat navorsers te make het met etiese kwessies in elke stadium van die navorsingsproses. Die relevante literatuur oor etiese kwessies (Henning, Van Rensburg & Smit, 2004:73) maak dit duidelik dat sodanige oorwegings 'n uiters belangrike aspek in sosiaal-maatskaplike navorsing vorm. De Vos *et al.* (2005:68) sluit hierby aan wanneer hulle beweer dat “etiese kwessies na vore kom in sosiaal-wetenskaplike navorsing ...” Om die belange van diegene te

beskerm wie gereed is om in 'n studie deel te neem, is etiese komitees gestig, aldus Flick (2009:36). Alvorens hierdie studie in aanvang kon neem, moes ek eers 'n etiese klarringsaansoek aan die etiese komitee van die Universiteit van Stellenbosch rig vir goedkeuring. Ek moes ook eers toestemming van die 'hekwagters' van organisasies (Lewis, in Lewis & Ritchie, 2003:62; Mack, Woodson, MacQueen, Guest & Namey, 2005:10; Mertens, 2005:249; Seidman, 2006:43; Marshall & Rossman, 2011:101) verkry alvorens daar data by die deelnemers ingesamel kon word. Die 'hekwagters' word gedefinieer as diegene met mag, of die seniorpersoneel van die organisasie, wie die toegang tot die deelnemers beheer (Seidman, 2006:43). Ek het 'n skriftelike aansoek per brief aan die Wes-Kaap Onderwysdepartement gerig vir toestemming om die ondersoek by die skole, waar die deelnemers skoolhou, te doen. Etiese oorwegings tree ook op die voorgrond by die werwing van deelnemers vir die studie, by die ingreep waaraan deelnemers onderwerp word, en by die hantering van die resultate wat in die studie verkry is. Hierdie aspek sal in Hoofstuk 3 (sien 3.15) verder uitgelig word.

Ten einde die betroubaarheid en geldigheid van die studie te verseker, sal ek as navorser, volgens Leedy & Ormrod (2001:105), daarvan oortuig moet wees dat die gevolgtrekkings wat uit die data voortkom, gewaarborg kan word. In hierdie studie is daar bepaalde stappe gevolg ten opsigte van interne geldigheid, en meer spesifiek die dimensie van inhoudsgeldigheid. Daar word dus verwys na die metodes wat die navorser gebruik het om te verklaar dat die navorser wel ondersoek het wat hy veronderstel was om te ondersoek. In Hoofstuk 3 (sien 3.16.3) van hierdie studie word hierdie aspek in meer besonderhede bespreek.

1.11 OMVANG VAN DIE ONDERSOEK

Die omvang van die navorsingstudie sal beperk wees tot datalewering in verband met die geleefde ervarings van primêre skoolonderwysers binne 'n kultuur van performatiwiteit. Die universum het bestaan uit drie primêre skole, waarvan die onderwyserdemografie slegs kleurling is, en geleë is in die Groot Drakensteinvallei van die Wes-Kaap Provinsie in die Republiek van Suid-Afrika.

1.12 EENHEID VAN ANALISE

Volgens Babbie en Mouton (2001:84) en Mouton (2001:53) verwys die eenheid van analise, na die 'wat' van die studie, behels dit die objek, entiteit, proses of gebeurtenis wat die navorser ondersoek. In hierdie navorsingstudie is die eenheid van analise Grondslag-, Intermediêre- en Senior Fase-onderwysers in die primêre skool. 'n Steekproef van tussen 5-10 onderwysers is in ooreenstemming met die doelgrigte steekproefstrategie uit die populasie van al die onderwysers van primêre skole in die Groot Drakensteinvallei getrek. Die onderwysers wat aan die huidige studie deelgeneem het, is persone wat geleefde ervarings het van die fenomeen van performatiwiteit, en oor meer as 20 jaar onderwyservaring beskik.

1.13 TYDSKEDULERING VAN DIE ONDERSOEK

Hierdie ondersoek fokus op die geleefde ervarings van primêre skoolonderwysers binne 'n kultuur van performatiwiteit. Dit is gedoen deur onderwysers te vra om narratiewe opstelle oor hul geleefde ervarings te skryf en met hulle onderhoude te voer. Die data was binne 'n bestek van drie maande ingesamel. Die deelnemers is, nadat hulle oor die onderwerp van die studie ingelig is, sowat twee maande gegun om hul geleefde ervarings binne 'n kultuur van performatiwiteit in die vorm van 'n narratiewe opstel te beskryf. Die onderhoude is sodanig gereël sodat die deelnemers genoeg tyd tot hul beskikking gehad het om vrylik op die vrae te antwoord. Nadat die ondersoek afgehandel was, is die data wat gelewer is, geanaliseer en die verslag is opgeskryf.

Die onderhoude is tussen 19 September 2013 en 22 Oktober 2013 gevoer. Die deelnemers se narratiewe opstelle is vanaf 27 November tot 5 Desember 2013 in ontvangs geneem vir data-analise. Die finale data-analise het teen die tweede week van Januarie 2014 begin en was teen die einde van Mei 2014 afgehandel.

1.14 INDELING VAN HOOFSTUKKE

Hierdie navorsingsverslag bestaan uit ses hoofstukke wat soos volg aangebied word.

Hoofstuk 1 word as die agtergrond van die studie beskou. Die hoofstuk word ingelei deur 'n refleksie op my geleefde ervarings, veral my professionele konteks.

In Hoofstuk 2 word 'n literatuuroorsig, wat my studie begrens, aangebied. Die hoofstuk bied 'n teoretiese raamwerk om die sleutelkonsepte, wat relevant is tot die navorsingsprojek, te verstaan.

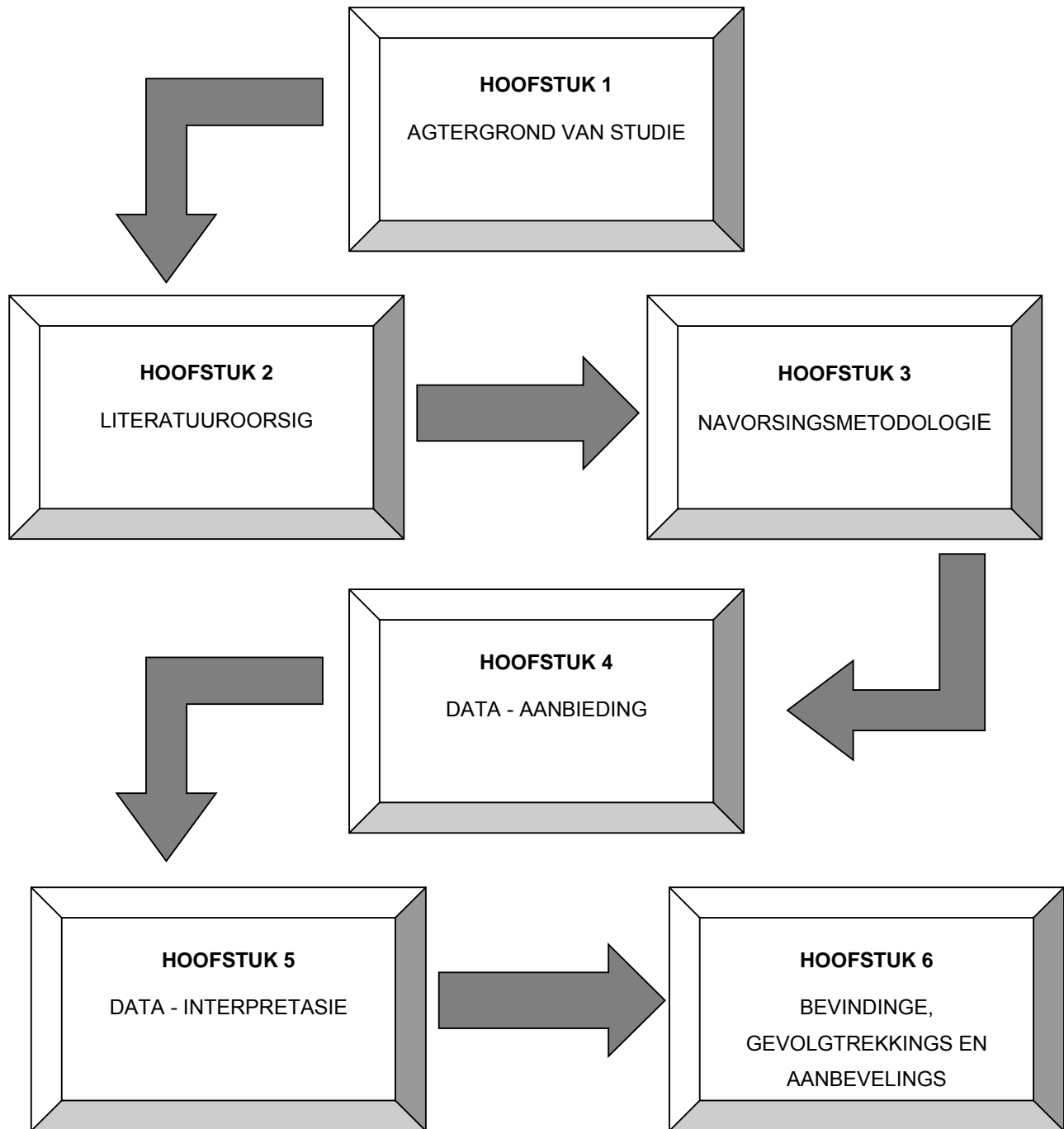
In Hoofstuk 3 word die navorsingsmetodologie bespreek.

In Hoofstuk 4 word die data voorgestel.

In Hoofstuk 5 word die interpretasie van die data aangebied.

In Hoofstuk 6 word die bevindinge, gevolgtrekkings en aanbevelings van die studie omskryf.

Sien die skematiese voorstelling van die studiestruktuur op die volgende bladsy.



Figuur 1.1 Skematiese voorstelling van die studiestruktuur

1.15 SAMEVATTING VAN DIE HOOFSTUK

Hierdie hoofstuk het ten doel om 'n kontekstuele raamwerk vir my navorsingsprojek te verskaf. Die agtergrond tot die studie word ingelei deur 'n refleksie oor my persoonlike en werkslewe, veral my geleefde ervarings binne 'n kultuur van performatiwiteit. Hieruit ontwikkel die motivering vir my studie asook die probleemstelling van die studie. Die relevansie van die studie word genoem. Die navorsingsvrae word gemotiveer met doelstellings wat aanleiding gegee het tot die keuse van 'n spesifieke navorsingsontwerp en -metode. Etiese kwessies, die omvang, eenheid van analise en tydskedulering van die ondersoek word bespreek. Ten laaste verskaf hierdie hoofstuk 'n hoofstukindeling van die proefskrif. Die volgende hoofstuk verskaf 'n oorsig van die relevante literatuur oor die fenomeen van performatiwiteit.

HOOFSTUK 2

LITERATUUROORSIG

In Hoofstuk 1 is onder andere die navorsingsonderwerp sowel as die navorsingsvraag kortliks aan die orde gestel. Hierdie ondersoek handel oor die geleefde ervarings van primêre skoolonderwysers binne 'n kultuur van performatiwiteit, en die fokus van die studie is opgesluit in die volgende navorsingsvraag: *“Wat is die geleefde ervarings van primêre skoolonderwysers binne 'n kultuur van performatiwiteit?”* Ten einde die navorsingsonderwerp sowel as die navorsingsvraag verder uit te klaar, is dit nodig dat ek as navorser 'n oorsig van die bestaande literatuur, wat relevant tot hierdie ondersoek is, moet onderneem.

2.1 INLEIDING TOT LITERATUUROORSIG

Nadat ek finaal besluit het dat die titel van die navorsingsonderwerp, *“Die geleefde ervarings van primêre skoolonderwysers binne 'n kultuur van performatiwiteit”*, sal wees, het ek begin om relevante bronne, wat my van inligting kan voorsien aangaande die genoemde onderwerp, te soek. Die literatuuroorsig, wat as 'n integrale deel van die navorsingsproses beskou word, identifiseer wat navorsers as belangrik bevind het. Die belangrikheid daarvan word soos volg deur Neuman (1997:89) gemotiveer:

Scientific research is not an activity of isolated hermits who ignore others' findings. Rather, it is a collective effort of many researchers who share their results with one another and who pursue knowledge as a community.

Volgens De Vos *et al.* (2005:129) kan 'n verskeidenheid van inligtingsbronne deur die navorser aangewend word as deel van 'n in-diepte literatuuroorsig. Deur Yegadis & Weinbach (1996:57) aan te haal, noem hulle verder dat daar spesifieke vereistes bestaan om te bepaal of die spesifieke inligtingsbron word is om in die kategorie van literatuur ingesluit behoort te word. Eerstens, behoort die bron inligting oor die navorsingsprobleem en/of die navorsingsvraag te voorsien. Tweedens, moet dit die navorser in staat stel om

gevolgtrekkings te maak en, laastens moet die bron geloofwaardig wees (De Vos *et al.*, 2005:127). Ek het van bestaande literatuur, wat beide primêre sowel as sekondêre bronne insluit, wat aan genoemde vereistes voldoen, in my literatuuroorsig gebruik. *Vir die doel van my ondersoek het ek gebruik gemaak van 'n goedgeselekteerde studie van professionele joernaalartikels, gestandaardiseerde naslaanwerke (byvoorbeeld ensiklopedieë), navorsingsverslae, tesse, proefskrifte, referate (wat by konferensies gelewer is), die internet, departementele omsendbriewe en handleidings, tydskrifte en koerantberigte.* Gevolglik kon ek tot 'n duidelike verstaan van beide die navorsingsonderwerp en -vraag kom. 'n Literatuuroorsig is om letterlik weer na vorige navorsing te kyk – oor dit wat reeds op skrif vasgelê is ten opsigte van my navorsingsonderwerp. Volgens Bless, Higson-Smith en Kagee (2006:24) is die literatuuroorsig dus nodig om die teoretiese raamwerk van die studie te verdiep.

Verder verskaf die literatuuroorsig aan my 'n mate van bevoegdheid binne my navorsingsarea, asook is dit behulpsaam om my kennis van die navorsingsgebied te ontwikkel. Die oorsig van die literatuur het aan my kennis van onder andere bruikbare definisies, terme en konsepte verskaf wat die grense van vorige navorsing duidelik afgebaken het, en dus word my navorsingsvraag geregverdig. Die oorsig van die literatuur in hierdie studie hou verband die kultuur van performatiwiteit wat voortvloei uit die regulerende stelsels van die regerings wêreldwyd, en die (subjektiewe) geleefde ervarings van primêre skoolonderwysers binne die konteks van 'n performatiewe primêre skoolklimaat.

Deur 'n oorsig te verkry van wat bekend is in die literatuur, word my studie nie net gekontekstualiseer nie, maar word die regverdigheid van my navorsingsonderwerp en -vraag uitgelig deurdat dit in 'n bepaalde kennisarea ingebed is. In Hoofstuk 5 van hierdie ondersoek sal ek die relevansie van my bevindinge in verhouding tot die literatuuroorsig aantoon (Henning *et al.*, 2004:27).

Dit is van uiters belang dat die presiese betekenisse van konsepte, terme of woorde in enige studie, in verhouding met die navorsingsprojek, verskaf word. Ten einde te verken waarom bepaalde konsepte sentraal tot hierdie studie is, is dit noodsaaklik dat ek nie net 'n oorsig gee van die betekenis van die relevante konsepte nie, maar ook poog om dit operatief te definieer. Daardeur sal enige onduidelikhede en dubbelsinnigheid uit die weg

geruim word. Om hierdie gedagte van onduidelikhede en dubbelsinnigheid uit te lig, verwys ek na die gesprek tussen Humpty Dumpty en Alice wat soos volg lui: “When I use a word,” Humpty Dumpty said, in rather a scornful tone, “it means just what I choose it to mean – neither more nor less” (Carroll, 1997:237 in Spenceley, 2006:289; Smith, 1984 soos aangehaal in Carl, 2002:34 & Carl, 2009:26). Vervolgens gee ek aandag aan die betekenisse van kernterme en -konsepte wat te make het met hierdie ondersoek. Die begrippe wat relevant tot my studie is, is onder andere die volgende: *toerekenbaarheid*, *professionalisme*, *prestasie*, en *performatiwiteit*.

2.2 TOEREKENBAARHEID

2.2.1 Definisie van toerekenbaarheid

Soos reeds in Hoofstuk 1 (sien 1.5.1) vermeld, het regerings wêreldwyd regulerende stelsels ingestel wat vereis dat onderwysers moet ‘presteer’ en waarin hulle toerekenbaar gehou word. Die *Office for Standards in Education (Ofsted)* in Engeland, die *No Child Left Behind-wetgewing (NCLB)* in die Verenigde State van Amerika en die *Geïntegreerde Gehaltebestuurstelsel (GGBS)* in Suid-Afrika, is onder andere voorbeelde van stelsels waaraan onderwysers se toerekenbaarheid onderwerp word. Ek wil dit duidelik stel dat die fokus in hierdie studie nie soseer val op die stelsels hulself nie, maar wil ek die prosesse onderliggend aan hierdie stelsels, wat ’n diepgaande impak op die lewe en werk van die onderwyser het, uitlig.

Wêreldwyd blyk onderwysers gekonfronteer te wees deur ’n groter aandrang op toerekenbaarheid (Day & Sachs, 2004:181; Chisholm & Hoadley, 2006:3; Troman *et al.*, 2007:549-572; Wolhuter *et al.*, 2007:507; Kostogriz & Doecke, 2013:90). *Die vraag ontstaan: “Wat beteken die woord ‘toerekenbaarheid’ dan nou eintlik en hoe moet ons dit verstaan?”*. In die artikel van School Wise Press (2008:1) word geargumenteer dat “everyone’s chanting the word [accountability] hoping to invoke its magical powers. Like other words imbued with magical powers, the more it’s used, the less it means. Even worse, it means different things to different people”. Ten einde verby “die toordokter se sjarme, die alchemis se towerspreuke, en die metafisika van toerekenbaarheid” te beweeg, en die betekenis van die konsep tot lewe te bring (School Wise Press:2008:1), moet ek my as navorser noodwendig beroep op die werke van gesaghebbendes in die

veld van 'toerekenbaarheid'. Die literatuur oor die konsep van toerekenbaarheid (O'Day, 2002:1-23; Morris, 2004:106; Arens, 2005:1-12; Levit, Janta & Wegrich, 2008:1-36; De Grauwe, 2008:13; William, 2010:108) toon dat daar verskillende persepsies oor die beginsel van toerekenbaarheid bestaan. Vervolgens sal ek, nadat 'n literatuuroorsig van die term toerekenbaarheid uitgevoer is, fokus op die betekenis en interpretasie van toerekenbaarheid.

Die woord *toerekenbaarheid* word in 'n wye reeks van kontekste gebruik en het 'n aantal verskillende betekenis of interpretasies. Volgens Morris (2004:106) is toerekenbaarheid 'n konsep wat in 'n verskeidenheid rigtings uitgebrei het en sommige gevalle ver buite sy kernbetekenis. Dit is om hierdie rede dat die betekenis van die term 'toerekenbaarheid' moeilik is om te omskryf (Møller, 2009:36; Wikipedia) en in die praktyk toe te pas (Møller, Ibid). Dis geen wonder dat toerekenbaarheid, volgens Charlton (2002) in Biesta (2010:51), as 'n "glibberige retoriese term" omskryf word nie. Møller (2009:36) argumenteer dat dit in die Engelse literatuur moontlik is om leksikaal tussen *toerekenbaarheid* en *verantwoordelikheid* te onderskei, alhoewel toerekenbaarheid in 'n mate verantwoordelikheid vervang het. Hy gaan verder en noem dat in die Noorweegse taal verwys beide van die konsepte van toerekenbaarheid en verantwoordelikheid na dieselfde betekenis – dit is verantwoordelikheid (Møller, 2009:36). Ook Charlton (2002) in Biesta (2010:51) onderstreep die gedagte dat toerekenbaarheid, in die algemene diskoers, met verantwoordelikheid te doen het. Mulgan (2000) in Morris (2004:106) lewer kommentaar op die wisselende betekenis van die term 'toerekenbaarheid'. Hy skryf soos volg:

That 'accountability' is a complex and chameleon-like term is now a commonplace of the public administration literature. A word which a few decades or so ago was used only rarely and with relatively restricted meaning ...now crops up everywhere, performing all manner of analytical and rhetorical tasks and carrying most of the major burdens of democratic 'governance' (Mulgan, 2000:555 in Morris, 2004:106).

In Schelder, Diamond en Platter (1999:13-17) in Maile (2002:328) word die konsep van toerekenbaarheid onder die soeklig geplaas en hulle bevind dat dit uitdrukking gee aan die gedurige kommer vir "kontrolering, toesig, bewaking en institusionele beperkinge op die uitoefening van mag". Van Rooyen (2008:136) voer aan dat toerekenbaarheid is die

verpligting op 'n individu om verslag te gee van aksies wat uitgevoer is en word toerekenbaar gehou vir hierdie aksies deur 'n groep of persoon wat wetlik geregtig is om so te doen. Beckmann (2000:8) in Maile (2002:326) wys uit dat toerekenbaarheid volg die uitvoering van mag, gebruik van bronne en implementering van beleid. In genoemde verduidelikings dra die konsep van toerekenbaarheid die konnotasies van mag wat oor individue uitgevoer word. Toerekenbaarheid is onlosmaaklik verbind aan demokratiese bestuur en ander verbandhoudende konsepte soos deelname, desentralisasie, bemagtiging en deursigtigheid (Maile, 2002:326). Volgens William (2010:108) kan toerekenbaarheid beteken “om verantwoordelik te wees, om verantwoordbaar te wees, afkeuringswaardig te wees, of selfs aanspreeklik te wees.” In dieselfde lyn voer Spaul (2013a:52) aan dat toerekenbaarheid gedefinieer kan word as die staat om aanspreeklik vir iets aan iemand te wees. Hy gaan verder en noem dat dit verwys na om verslag te gee van jou uitkomst of prestasies en om verantwoordelikheid te aanvaar vir daardie uitkomst. Dit impliseer ook dat daar gevolge is vir nie-prestasie (Spaul, 2013a:52).

Volgens Levitt *et al.* (2008:1) is toerekenbaarheid 'n etiese konsep – dit behels aanvaarbare gedrag en dit het te make met die verantwoordelikhede van persone en organisasies vir hul optrede teenoor ander mense en agentskappe. Die konsep word in praktyk gebruik, veral om reëlins vir beheer en bestuur in publieke dienste en private organisasies te beskryf. In belang van semantiese klarigheid, beroep hierdie skrywers hulle op die definisie van toerekenbaarheid wat gegrond is op Boven (2005) se navorsing oor publieke toerekenbaarheid (Levitt *et al.*, 2008:2). Volgens Boven (2005) se analise kan toerekenbaarheid gedefinieer word as:

'n Sosiale verhouding waarin 'n akteur verplig voel om sy of haar gedrag aan 'n vername ander te verduidelik en te regverdig. (Levitt *et al.*, 2008:2)

In hierdie definisie word die aandag gevestig op die voorwaardes van die verhouding tussen 'n 'akteur' (persone of organisasies) en sy (hul) 'aandeelhouers'. Aandeelhouers is diegene met 'n spesifieke belang in die werk van die 'akteur' (insluitend die akteur se gedrag, persepsies, houdings en die uitkoms van die akteur se aktiwiteite). Toerekenbaarheid kan gedefinieer word as die metodes waardeur die akteur rekenskap gee (hul aksies en besluite regverdig) en waardeur die aandeelhouers die akteur

toerekenbaar hou (instel van sanksies of gee beloning). Robinson en Timperly (2000:67) is eens met genoemde siening, en definieer toerekenbaarheid as 'n toestand waaronder 'n rolhouer aan 'n ander verslag doen sodat 'n oordeel oor die toepaslikheid van die prestasie gevel kan word. Hulle gaan verder en wys uit dat toerekenbaarheid gelykgestel word met die uitvoering van rapportering (Robinson & Timperly, 2000:67). Die letterlike betekenis van die term toerekenbaarheid – dit van rekenskapgewing – suggereer dat as daar 'n verwagting is wanneer 'n persoon, organisasie, of entiteit toerekenbaar is, kan daar van hulle verwag of vereis word om van hul aksies (of niksdoen) rekenskap te gee (William, 2010:108). Toerekenbaarheid impliseer dus 'n letterlike verpligting om rekenskap te gee, aldus Lingard (2010:135) en rekenskapgewing, hetsy vrywillig of verpligtend, behels rapportering en verduideliking of regverdiging aan ander mense. Mulgan (2000) in Morris (2004:106) argumenteer dat indien die gedagte van om 'tot rekenskapgewing geroep te word' die kern van die konsep van toerekenbaarheid is, dan is dit 'n noodsaaklike vereiste dat daar “beide 'n vorm van noukeurige eksterne ondersoek en die moontlikheid van sanksies” behoort te wees.

Uit die relevante literatuur (Answers.com, 2008) blyk dit dat baie van die idees oor toerekenbaarheid afkomstig is van die sakewêreld en in die terreine van die ekonomie en politieke wetenskappe ontwikkel word. Daarom kan Boven (2005) se generiese definisie van toerekenbaarheid, wat geen sektor-gespesifiseer is, volgens Levitt *et al.* (2008:2), in 'n breë reeks van sosiale kontekste aangeneem word. In die voorafgaande paragrafe is dit duidelik dat skrywers verskillende persepsies het oor die konsep van toerekenbaarheid. Die probleem is nie soseer insake die definiëring van toerekenbaarheid nie, maar eerder wil ek uitlig dat toerekenbaarheid verskillende vorms (Maile, 2002:329-330; Suspitsyna, 2010:568), benaderings (Answers.com, 2008) of tipes (Levitt *et al.*, 2008:7-9) openbaar.

2.2.2 Tipes toerekenbaarheid

Die mees pertinente literatuur onderskei tussen verskeie tipologieë van toerekenbaarheid (Spaull, 2013a:54). Darling-Hammond en Archer (1991) in Spaull (2013a:54) identifiseer vyf verskillende tipes van toerekenbaarheidsmeganismes wat langs mekaar opereer: politieke toerekenbaarheid, wetlike toerekenbaarheid, burokratiese toerekenbaarheid, professionele toerekenbaarheid en mark toerekenbaarheid. Die kriteria wat gebruik is om tussen hierdie tipes toerekenbaarheid te onderskei, is gebaseer op (i) die vorm van

toerekenbaarheidsverhouding tussen bepaalde akteurs en (ii) die tipe van data wat deur hierdie akteurs benodig word om ingeligte oordele oor gedrag te maak. Die tipes toerekenbaarheid het hul eie sterkpunte en blindespele, aldus Levitt *et al.* (2008:7).

Hieronder is 'n voorstelling van die nege tipes toerekenbaarheid wat ek in die geraadpleegde literatuur nageslaan het. Tabel 2.1 verskaf 'n oorsig van die nege tipes van toerekenbaarheid.

Tabel 2.1: Tipes toerekenbaarheid

Tipe	Akteurs	Meganisme en metode
Moreel /Persoonlik	Burgerlike samelewing	Etiese verpligting en morele verantwoordelikhede, geïnternaliseerde waardes
Finansieel	Publiek	Effektiewe, doeltreffende en deursigtige gebruik van publieke geld
Polities	Verkose politici	Demokraties
Wetlik	Individue en organisasies	Integriteit, uitoefening deur houe
Professioneel	Professionele persone	Konformiteit tot standaarde en gedragskodes
Burokratiese	Meerdere en omgeskikte	Hiërargiese/ Toesighoudende verhouding, reëls, standaarde en teikens
Kontraktueel	Werkgewers en werknemers	Ooreenkoms van pligte en verantwoordelikhede
Mark	Kliënte en verskaffers	Verskaffing van dienste, uitoefening van keuse, en kompetisie
Publiek	Kliënte / publiek	Publikasie van resultate

Bron: Aangepas vanaf Levitt *et al.* (2008:7)

In Tabel 2.1 word die verskillende tipes van toerekenbaarheid aangetoon. In hierdie studie tref ek 'n onderskeid tussen nege vorms van toerekenbaarheid. Hieronder volg 'n bondige bespreking van elk van die nege tipes van toerekenbaarheid.

2.2.2.1 Morele toerekenbaarheid

Morele toerekenbaarheid bou op die gewone morele verantwoordelikhede van mense as burgers in 'n burgerlike samelewing en op die gevestigde etiese verpligtinge en waardes wat by persone geïnternaliseer is, aldus Levitt *et al.* (2008:9). Die geïnternaliseerde waardes van die persoon word nie verbind aan 'n eksterne gedragskode soos deur professionele organisasies geformuleer word nie. Eerder maak morele toerekenbaarheid staat op 'n informele gedragskode wat te make met die getrouheid aan persoonlike gewete in basiese waardes soos onder andere om respek te hê vir menswaardigheid en optrede op 'n manier wat verantwoordelikheid aanvaar vir die affektering van ander se lewens. Morele toerekenbaarheid het dus te doen met die individu se optrede teenoor sy medemens – optrede wat grootliks afhang van persoonlike standaarde en 'n geïnternaliseerde verpligting.

2.2.2.2 Finansiële toerekenbaarheid

Finansiële toerekenbaarheid, volgens Lewis (2003) in Xaba en Ngubane (2010:142), beskryf die stelsels en prosedures wat gebruik word om op die spoor te bly van finansiële en monetêre transaksies wat binne 'n organisasie plaasvind, en is dus 'n stelsel van rekordhouding, klassifisering en opsommende inligting vir verskeie doeleindes. Schedler (1999:22-23 in Maile (2002:327) beskryf finansiële toerekenbaarheid as die aanwending van publieke geld in terme van juistheid, strengheid en doeltreffendheid. Volgens Idasa (2004:6) verwys finansiële toerekenbaarheid na die produsering van gereelde finansiële verslae vir diegene met 'n belang en 'n reg om te weet, die lewering van bewys dat leierskap beheer het oor die finansiële besluite, en rekenskapgewing van fondse deur dokumentêre bewys van kwitansies en betalings. Dus behoort organisasies ouditeerbaar te wees (Charlton, 2002:22 in Biesta, 2010:52). Finansiële toerekenbaarheid kan dus beskou word as 'n morele en wetlike plig wat op 'n persoon, groep of organisasie geplaas is om deur middel van rapportering te verduidelik hoe fondse aangewend was.

2.2.2.3 Politieke toerekenbaarheid

Politieke toerekenbaarheid word uitgeoefen deur verkose en benoemde politici, en dit is hoofsaaklik om demokratiese beheer te bewerkstellig. Die meganismes van politieke toerekenbaarheid word in drie dimensies geïmplementeer: (1) verkiesing van verteenwoordigers of politieke partye, (2) ministerieel, dit is wanneer toerekenbaarheid indirek aangewend word deur ministers wat toerekenbaar gehou word vir elke aspek in hul ministerie, en (3) wetgewing wat in konstitusionele of ander ekwivalente dokumente benadruk word (Levitt *et al.*, 2008:8). Politieke toerekenbaarheid het dus te doen met die politici se aanvaarding van verantwoordelikheid tot hul mandaat en funksie, en ook om verantwoordbaar te wees tot die plaaslike gemeenskap (kiesers) waarvan hulle deel is.

2.2.2.4 Wetlike toerekenbaarheid

Wetlike toerekenbaarheid, waarin howe en kwasi-geregterlike toerekenbaarheidstelsel 'n sentrale rol speel, fokus meestal op die kontrolering van die integriteit van organisatoriese en individuele gedrag (Levitt *et al.*, 2008:8). Hierdie vorm van toerekenbaarheid het te make met die onderhouding van reëls en regulasies (Schedler, 1999:22-23 in Maile, 2002:327) wat deur die wetgewers geformuleer word, en die publiek het die moontlikheid om die skending van sodanige regulasies deur middel van die howe aan te spreek.

2.2.2.5 Professionele toerekenbaarheid

Professionele toerekenbaarheid fokus op konformiteit tot standaarde en gedragskodes vir professionele gedrag. Die klem val op etiese standaarde, aldus Schedler (1999:22-23) in Maile (2002:327). Onderwysers word gesien as professionele persone wie lid is van die professionele gemeenskap (De Grauwe, 2008:13). As lede van professionele organisasies word onderwysers gebind deur die gedragskodes, wat in belang van openbare belang deur professionele organisasies opgestel is. Hierdie norme en standaarde is bindend vir alle lede en dit behoort in hul daaglikse praktyk geïmplementeer te word (Levitt *et al.*, 2008:9). Dit kom daarop neer dat 'n onderwyser se verbintenis aan 'n gemeenskap van professionele persone hom of haar laat sien dat dit 'n plig is om aan die standaarde van die professie te voldoen. Met ander woorde, die onderwyser is verantwoordelik aan die

professionele liggaam aan wie hy of sy behoort, en dus word beheer deur sy/haar kollegas uitgeoefen (De Grauwe, 2008:13).

2.2.2.6 Burokratiese toerekenbaarheid

Volgens Levitt *et al.* (2008:8) is organisatoriese of burokratiese toerekenbaarheid die mees algemene vorm wat in die publiek-gedadministreerde dienste gevind word. Hierdie tipe van toerekenbaarheid verwys na 'n persoon se posisie in 'n hiërargie en verantwoordelikheid teenoor meerderes in verband met reëls, standaarde en teikens wat voorafgestel is, en opdragte wat aan ondergeskiktes gedelegeer is (Møller, Undated:2). Spaul (2013a:54) voer aan dat burokratiese toerekenbaarheid behels die promulgering van wette en regulasie wat norme en standaarde spesifiseer van wat agente presies moet doen. Die bevordering van gestandaardiseerde prosedures streef na om standaardisering oor die stelsel heen te verseker (Spaul, 2013a:54). Burokratiese vorms van toerekenbaarheid is effektief tot die mate wat jy reëls vir praktyk kan voorskryf en presies kan kodifiseer wat gedoen moet word, in watter volgorde en teen watter tyd (Spaul, 2013a:54). Om so te doen, kan verseker dat agente in identiese en voorspelbare maniere sal reageer (Darling-Hammond & Ascher, 1991 in Spaul, 2013a:54). Burokratiese toerekenbaarheid is dus gebaseer op die meerdere-ondergeskikte verhouding en hang af van die formele definisie van die verantwoordelikhede van posisies binne 'n organisasie.

2.2.2.7 Kontraktuele toerekenbaarheid

Burgess (1992:79) in Maile (2002:330) reken dat kontraktuele toerekenbaarheid beteken om toerekenbaar aan jou werkgever te wees. Maile (2002:330) brei hierop uit en argumenteer dat met verwysing na toerekenbaarheid word in die kontrak bepaalde pligte en verantwoordelikhede aan die werkgever sowel die werknemer voorgeskryf. Die wedersydse vereiste in die kontrak – die oplegging van pligte en verantwoordelikhede aan die werkgever en die werknemer – kan meebring dat kontraktuele toerekenbaarheid die “veiligheidsnet” word in die herstelling van vertroue en kwaliteit, aldus Maile (2002:330). Schedler (1999:22-23) in Maile (2002:327) verwys na hierdie tipe van toerekenbaarheid as “topdown” waarin ondergeskiktes toerekenbaar gehou word. Die term ‘burokratiese toerekenbaarheid’ (hierbo bespreek) word van tyd tot tyd gebruik as 'n plaasvervanger vir kontraktuele toerekenbaarheid (De Grauwe, 2008:13).

2.2.2.8 Mark toerekenbaarheid

Mark toerekenbaarheid word bereik deur die verskaffing van dienste (Suspitsyna, 2010:568). Met mark toerekenbaarheid word die gewone burgers as 'kliënte' aangespreek wat 'n keuse kan uitoefen tussen die dienste wat deur die verskillende 'diensverskaffers' aangebied word. In hul strewe om verskeie keuses aan die kliënte te verskaf, word die diensverskaffers deesdae meer 'kliënt-gedrewe' in hul werksbenadering. Met hierdie perspektief, ontstaan daar kompetisie tussen die diensverskaffers en dit verbeter die kwaliteit van die dienste wat aangebied of gelewer word.

2.2.2.9 Publieke toerekenbaarheid

Nou verbonde aan mark toerekenbaarheid is publieke toerekenbaarheid. Onderwysers word gesien as lede van 'n 'publieke diens' en is dus toerekenbaar aan die publiek of, in ander woorde, aan die kliënte van die onderwysstelsel (De Grauwe, 2008:13) wie gesien kan word as die ouers van 'n bepaalde skool. Dit impliseer dat onderwysers toerekenbaar is aan die spesifieke plaaslike ouergemeenskap, en in hierdie opsig kan toerekenbaarheid afgedwing word deur ouervergaderings en deur die publikasie, byvoorbeeld, van eksamenuitslae.

2.2.2.10 Toerekenbaarheid binne die onderwys

Voorafgaande bondige bespreking van verskillende tipes toerekenbaarheid verskaf 'n lens waardeur ek die manifestasies van toerekenbaarheid in die onderwyssektor meer van naderby ondersoek het. Toerekenbaarheid behels of die verwagting of aanname van rekenskapgewing van gedrag, en dit beteken dat jy verantwoordbaar is vir jou aksies, en veral die resultate van daardie aksies. "One has to answer questions about what has happened within one's area of responsibility and provide a story or an account of practice; what has happened and why it has taken place" (Møller, 2009:39). Soos reeds uitgelig, is toerekenbaarheid 'n veelvlakkige konsep wat die verhouding van beheer tussen verskillende partye definieer, en word dit met die gedagte van vertroue verbind. Dus is toerekenbaarheid 'n sosiale praktyk wat bepaalde doeleindes nastreef, gedefinieer deur onderskeidende verhoudings en evaluatiewe prosedures (Ranson, 2003 in Møller, 2009:39).

Kostogriz en Doecke (2013:91) reken dat toerekenbaarheid was altyd sentraal tot onderwysers se werk. Binne die onderwyskonteks het toerekenbaarheid deesdae ook 'n gewilde wagwoord geword. Toerekenbaarheid is vandag 'n kernkonsep van neo-liberale beleidsmaking in die onderwys oor die wêreld heen, aldus Kostogriz en Doecke (2013:90). Levitt *et al.* (2008:3) sluit hierby aan as hulle noem dat toerekenbaarheid, wat die hoeksteen van publieke sektor hervormings is, is huidiglik “die kern van kontemporêre benaderings tot die bestuur van publieke dienste, insluitende die onderwys”. In die konteks van die onderwys moet ek myself as onderwyser hoofsaaklik vier kritieke vrae vra: *Wie* is toerekenbaar? *Aan wie* is ek toerekenbaar? *Vir wat* is ek toerekenbaar? En met *watter gevolge*? (O'Day, 2002:7). In hierdie gevalle, en soos dit reeds in die opskrif van die studie aangedui word, word die ‘wie’ as die primêre skoolonderwyser geformuleer. Benewens die feit dat daar in die relevante literatuur (O'Day, 2002; Anderson, 2008) vermeld word dat onderwysers toerekenbaar is vir hul werk aan ‘n “hoër outoriteit” (Anderson, 2008:9) oftewel aan “hoër vlakke van die onderwysstelsel” (O'Day, 2002:7), is hulle ook toerekenbaar aan ander personeellede (Davidoff & Lazarus, 1997:96; Tolofari, 2005:85), aan die ouers (Davidoff & Lazarus, Ibid; Tolofari, 2005:Ibid), ander gemeenskapsaandeelhouders (Tolofari, 2005:85) en aan die leerders (Davidoff & Lazarus, 1997:96), en aan hulself (Turner-Bisset, 2007:194; De Grauwe, 2008:13). As ons dus van die veronderstelling uitgaan dat die “hoër outoriteit” of die “hoër vlakke van die onderwysstelsel” na die regering verwys wat onderwysers toerekenbaar hou, ontstaan die volgende vrae: *Vir wat* behoort onderwysers toerekenbaar gehou te word? Is daar stelsels in plek wat vereis dat onderwysers toerekenbaar moet wees? Watter prosedures word gevolg of watter maatstawwe word aangewend om die werk van onderwysers te assessee? Is die “dag-tot-dag-monitering” (Shalem, 2000:32), “bewaking” of “dophouding” (Ball, 2003b:219; Blackmore, 2004:455; Avis, 2005:210; White, 2006:438; Doherty & McMahon, 2007:256; Ruth, 2008:101; Gallagher, 2010:262 – 272), en “inspeksie” (Ball, 2003b:219; Surgue, 2005:185; Doherty & McMahon, 2007:257) van onderwysers se werk 'n vorm van “polisiëring” (Davidoff & Lazarus, 1997:95; Chisholm & Hoadley, 2006:17; Pallas, 2010:68; Sass, 2010:64)? Hierdie en derglike vrae wat te make het met die toerekenbaarheid van primêre skoolonderwysers sal in hierdie studie aangespreek word. Vir die doeleindes van hierdie studie is die mees relevante vorm burokratiese en/kontraktuele toerekenbaarheid, alhoewel professionele-, mark- en publieke toerekenbaarheid toenemend prominent in die Suid-Afrikaanse onderwyssektor geword het.

2.2.3 Professionalisme

In hierdie afdeling word die konsepsies van professionalisme, soos dit in akademiese literatuur bespreek word, verken. In die relevante literatuur word deesdae heelwat oor die konsep van professionalisme, asook oor die interpretasies van professionalisme, debat gevoer. Om duidelikheid oor hierdie diskoerse te verkry, word die verskillende teoretiese en politieke perspektiewe (tradisioneel en kontemporêr) rondom die aard (definisie en karaktertrekke) van professionalisme, veral professionalisme in die onderwys, verken.

2.2.3.1 Tradisionele diskoerse van die konsep van professionalisme

Professionalisme is een van die mees betwiste konsepte (Spenceley, 2006:290; Kennedy, 2007:96; Troman, 1996:476 in Evans, 2008:3; Robson & Bailey, 2009:102; Roberts, 2000 in Wilkins, Busher, Kakos, Mohamed & Smith, 2012:66), en daarom is die konsep van professionalisme moeilik om te definieer (Kennedy, *Ibid*). Omrede daar geen aanvaarbare definisie, van wat 'n 'professie' behels, is nie (Kennedy, 2007:96), gee dit daartoe aanleiding dat die konsep van professionalisme "baie beelde mag oproep en veelvuldige definisies het" (Tichenor & Tichenor, 2005:89). Die verskillende 'tradisionele' konsepsies van professionalisme, soos dit in algemene gebruik in alledaagse taal voorkom, is byvoorbeeld "n roeping" (The Concise Dictionary, 1998:1092 in Spenceley, 2006:290; Biputh, 2008:58), "n beroep" (The Concise Dictionary, 1998:1092 in Spenceley, *Ibid*; Wilkins, 2011:390), "n nering" (Douglas, 2005:9; Kennedy, 2007:96; Yüksel, 2010:143) en "n aktiwiteit" (Kennedy, 2007:*Ibid*).

Die gedagte dat die begrip 'professionalisme' in baie verskillende hoedanighede aangewend word (Kennedy, 2007:96; Yüksel, 2010:143), laat Hargreaves en Goodson (1996:4) in Evans (2008:2) verwys na die gebrek van konsensus aangaande die betekenis van professionalisme, en Fox (1992:2) in Evans (*Ibid*) verklaar dat professionalisme verskillende dinge vir verskillende mense beteken. Heelwat skrywers (onder andere Holroyd, 2000:39 in Evans, 2008:3; Helsby, 1995, aangehaal in Day, Flores & Viana, 2007:250 in Dimarco, 2009:6; Wilkins *et al.*, 2012:66) noem dat professionalisme 'n "sosiaal-gevormde konsep" is. As 'n "sosiale konstruk" (Shacklock, 1998:178) of "sosiale fenomeen" (Yeom & Ginsburg, 2007:299) kan professionalisme binne die tradisionele "sosiologiese raamwerk" (Kennedy, 2007:97) geplaas en geïnterpreteer word. Binne

hierdie raamwerk, waarin professionalisme direk met die “sosiale feit” verbind word (Yeom & Ginsburg, 2007:299), het ons te make met hoofsaaklik twee teorieë, naamlik die “funksionalistiese” (Kennedy, 2007:97; Yeom & Ginsburg, 2007:299) en die konflik- of “Weberiaanse” teorieë (Kennedy, *Ibid*; Yeom & Ginsburg, 2007:299/300). Onder ’n funksionalistiese perspektief word veronderstel dat daar positiewe, ‘objektiewe’ indikatore of kenmerke is om professies van ander beroepe te onderskei. In teenstelling hiermee beweer diegene wat die konflik-teorie aanhang dat “daar geen enkele, opregte verduidelikende kenmerk of karaktertrek is wat alle beroepe, of professies, aan mekaar verbind nie” (Friedson, 1983:32-33 in Yeom & Ginsburg, 2007:299).

Onder ’n funksionalistiese perspektief van professionalisme, noem Tichenor en Tichenor (2005:89), met verwysing na beroepsvelde soos die wet, medisyne en teologie, dat daar “baie gedeelde insigte is in verband met wat dit beteken om ’n ‘professionele persoon’ te wees”, en Cruess en Cruess (2010:713) verwys na die “baie gedeelde elemente oor die professies heen”. Morris (2004:107), Yeom & Ginsburg (2007:299) en Larson (1977) in Yüksel (2010:144) sluit hierby aan wanneer hulle noem dat daar bepaalde karaktertrekke of indikatore bestaan waarvolgens professies van ander beroepe onderskei kan word. Hier word verwys na sekere “elite professies” (Kennedy, 2007:97; Swann, McIntyre, Pell, Hargreaves & Cunningham (2010:550) of “sterk professies” (Morris, 2004:108) of “professionele persone in die klassieke terreine” (Tichenor & Tichenor, 2005:89) of “sogenaamde professionele beroepe” (Yüksel, 2010:144) soos veral die wet en medisyne. Hierdie karaktertrekke word beskryf onder meer as ontvanging van ’n langtermyn opvoeding in verband met die professie, professionele outonomie, die definitiewe etiese reëls van die professie en professionele kultuur, ’n onafhanklike en omvattende professionele organisasie wat homself bestuur, en vestiging van geskikte werksomstandighede (Celep, 2004 in Yüksel, 2010:144). Volgens Morris (2004:107) word professies gekarakteriseer deur ’n kombinasie van die volgende algemene dimensies: ’n korps van kennis en tegnieke wat beroepsmense in hul werk aanwend; opleiding om sulke kennis en vaardighede te bemeester; ’n diens-georiënteerdheid, onderskeidende etiek, wat die voorreg wat die samelewing aan hulle toestaan, regverdig; en ’n vanselfsprekende vergelyking met ander beroepe, wat hul outoriteit en aansien sterk na vore bring. Yeom en Ginsburg (2007:299) verwys na die volgende indikatore of kenmerke: a) verrigting van ’n essensiële diens of taak; b) betrokke in werk wat ’n hoë vlak van kundigheid en oordeel behels, dus is uitgebreide voordiens-opleiding noodsaaklik; c) funksionering gebaseer op

'n ideale diens; d) handel met outonomieit in die werkplek; e) het kollegas wat in beheer is van keuring, opleiding en bevordering in die betrokke beroepsveld; en f) ontvang 'n hoë vlak van vergoeding.

Millerson (1964) in Swann *et al.* (2010:550) beskryf die sleutelaspekte van tradisionele professionalisme soos reflekteer in die professies van die wet en medisyne:

- Vaardighede gebaseer op teoretiese kennis
- Onderwys en opleiding in hierdie vaardighede
- Bevoegdheid gewaarborg deur eksamen af te lê
- Professionele gedragskode
- Oriëntasie tot die publieke goed
- 'n Professionele assosiasie

Whitty (2006:2-3) verwys ook na Millerson (1964) en verskaf 'n tipiese lys van kenmerke wat 'n beroep behoort te hê ten einde as 'n professie genoem te word, en dit sluit in items soos:

- Onderwys en opleiding gesertifiseer deur eksamen
- 'n Professionele gedragskode georiënteer tot die 'publieke goed'
- 'n Magtige professionele organisasie

Vir John (2008:12) in Eaude (2011:5) is die volgende karaktertrekke of kenmerke tipies van 'n professie:

- bemeestering van 'n kennisbasis wat 'n lang periode van opleiding vereis;
- take wat inherent waardevol tot die samelewing is;
- 'n begeerte om die kliënt se welsyn te prioritiseer;
- 'n hoë vlak van outonomie; en
- 'n etiese kode om praktyk te rig

Hoyle (1995:61) in Spenceley (2006:290) noem dat 'n onmisbare dimensie aan 'n professie is "'n kenmerkendheid ... gesentreerd om kennis, etiek en self-bestuur", wat

erken word deur diegene wat hulself as beroepsmense beskou. Volgens Fritzgerald (2008:123) is een van die kenmerke van 'n professie die sentraliteit van kennis. Hoyle en John (1995) in Wits Education Policy Unit (2005:6) en ook Kennedy (2007:97) beweer dat gespesialiseerde kennis, outonomie en verantwoordelikheid van die kriteria is van die konsepsie van professionalisme. Vir Cruess en Cruess (2010:713) is die woord 'professie' op toepassing van 'n verskeidenheid van kennis-gebaseerde beroepe. Eraut (1994) in Morris (2004:107) beklemtoon dat die sleutelaspekte van 'n professie 'n sterk morele verbintenis tot die behoeftes van die kliënt behels. Alhoewel daar geen algemeen ooreenkoms in die karaktertrekke is wat presies 'n professie behels nie, is daar, volgens Kennedy (2007:97) "bepaalde sleutelaspekte wat algemeen aangehaal word as waarskynlik betrekking het op 'n beroepsgroep wat aanspraak maak op professionele status". Hierdie sekere kernaspekte van professionalisme, wat binne die tradisionele "sosiologiese raamwerk" (Kennedy, 2007:97) resorteer, sentreer rondom die klassifikasie, organisasie en die rol van die tradisionele professies, soos mediese dokters en prokureurs. In die algemeen sluit dit in verwysings na gespesialiseerde (teoretiese) kennis, outonomie, etiek en verantwoordelikheid.

Na aanleiding van voorafgaande paragraaf ontstaan die volgende vrae: Wat is die status van onderwys as professie? Tot watter mate kan onderwys as 'n professie beskou word? Volgens Yüksel (2010:143) is laasgenoemde vraag vir oor 'n honderd jaar bespreek. Alhoewel daar 'n rykdom van literatuur bestaan waarin genoemde vrae aangespreek word, neem die meeste van die literatuur 'n vergelykende benadering aan waar onderwys gemeet word teen die karaktertrekke van die gevestigde, elite professies (Kennedy, 2007:97). Byvoorbeeld, noem Morris (2004:107) dat onderwys "het 'n paar van die karaktertrekke geassosieer met 'n sterk professie". Etzioni (1969) in Kennedy (2007:97) en Whitty, 2001:159, Yeom en Ginsburg (2007:299), Yüksel (2010:144) en Wilkins (2011:390) klassifiseer onderwys onderskeidelik as 'n "semi-professie", Haralambas en Holborn (2000) in Kennedy (2007:97) beskryf onderwys as 'n "laer professie", terwyl Morris (2004:107) en Celep (2004) in Yüksel (2010:144) dit sien as 'n "lae-status beroep". Sodanige oefening, dit is om onderwys te meet teen tradisioneel, elite professies, mag 'n uitbeelding van 'n growwe vergelyking wees, aldus Kennedy (2007:97). As ons aanvaar, soos reeds vermeld aan die begin van hierdie afdeling, dat professionalisme 'n betwiste konsep is en ook moeilik is om te definieer, dan is die geldigheid van die studie van 'professionalisme' opsigself miskien "aanvegbaar, soos professies hulself slegs

identifiseerbaar as beroepsgroepe beoordeel teen die ietwat ontwykende konsep van professionalisme” (Kennedy, 2007:98).

Die problematiek rondom die konseptualisering van professionalisme vanuit 'n funksionalistiese perspektief (soos hierbo uitgelig) het aanleiding gegee tot ander interpretasies wat fokus op 'n Wederiaan-konflik perspektief. Deur op die werke van Johnson (1980) te steun, verkies Eraut (1994:1) in Kennedy (2007:98) om professionalisme eerder as 'n ideologie te klassifiseer. Dieselfde 'ideologie'-lyn word deur heelwat ander skrywers soos Friedson, 1970, Densmore, 1987:134 en Gyarmati, 1975 in Yeom en Ginsburg, 2007:300, wat ook professionalisme vanuit 'n konfliktperspektief interpreteer, gevolg. Yeom en Ginsburg (2007:300) gaan verder en verduidelik dat die ideologie van professionalisme verteenwoordig aansprake wat deur lede van 'n beroepsgroep, insluitend onderwysers, gemaak word om die volgende te behou of te verwerf:

- (a) 'n monopolie van die mark vir hul 'deskundige' dienste, en dus
- (b) hoër vergoeding verkry,
- (c) verhoogde sosiale status, en
- (d) outonomieit in hul werk.

Binne hierdie konteks verwys professionalisme na die “kwaliteit van praktyk” (Sockett, 1996:23 soos aangehaal in Evans, 2008:4; sien onder andere Hickson & Thomas, 1969 en Strike, 1993 in Wong, 2008:271), “kwaliteit van diens” (Hoyle, 2001:148 in Evans, 2007), “die waarde van die diens aangebied deur die lede van daardie beroep” (Ozga, 1995:22 in Evans, 2008:3) of “die wyse van gedrag binne 'n beroep” (sien onder andere Sockett, 1993 en Hoyle, 1994 in Wong, 2008:271). Daarom kan professionalisme, volgens Metzger (1987:12) soos in Yeom en Ginsburg (2007:300) aangehaal, gesien word as nie 'n “objektiewe beskrywing maar ideologies-kommersieel ontwerp om die belange van lede [van 'n beroep] te bevorder”. Maar hierdie interpretasie van professionalisme as 'n “bepaalde ideologie van kundigheid en diens” (Friedson, 1994:10, soos aangehaal in Evans, 2008:5) of 'n “ideologiese apparaat” (Hoyle & John, 1995 in Wits Education Policy Unit, 2005:5) word gesien vanuit die tradisionele perspektief, met ander woorde dis 'n interpretasie van die 'ou skool' (Evans, 2008:5).

2.2.3.2 Kontemporêre diskoerse van die konsep van professionalisme

Indien ons aanvaar dat die voorafgaande interpretasies van professionalisme dié van die 'ou skool' is, dan ontstaan die volgende vrae: Hoe word die term professionalisme huidiglik gebruik? Is daar sprake van nuwe weergawes of interpretasies van professionalisme? Vanweë die feit dat die nosie van professionalisme 'n sosiale konstruk is (reeds hierbo genoem), en volgens Kennedy (2007:98;99) dinamies van aard is, en dus oor tyd en plek heen verander, is die konsep van professionalisme "onder beleg" en "in 'n konstante staat van transformasie" (Dimarco, 2009:6). Daarom merk Sachs (2003:6) soos aangehaal in Kennedy (2007:98) op dat professionalisme nog altyd 'n "veranderende konsep eerder as 'n generiese een" is. Whitty (2006:3) sluit hierby aan en reken dat huidige sosiologiese perspektiewe op professionalisme sien professionalisme as 'n "skuiwende fenomeen". Sachs (2003:6) soos aangehaal in Kennedy (2007:98) gaan verder en sien die konsep en praktyk van professionalisme, veral in verband met sy betekenis, as 'n "terrein van stryd". Huidiglik bied eksterne kommentators soos onder andere Evans (2008:12), te midde die diskoers van professionalisme, moontlike oplossings aan om die probleem rondom die "terrein van stryd" van professionalisme aan te spreek. 'n Moontlike oplossing, volgens Evans (2008:13), is dat 'n betekenisvolle konsepsie van professionalisme behoort die *realiteit* van daaglikse praktyk te reflekteer. Hierdie sogenaamde 'fenomenologies-gedefinieerde realiteit' (Evans, 2008:13) met sy gepaardgaande "konstante veranderende sosiale en politieke vereistes" (Hargreaves, 1994 in Wong, 2008:271) of sy "veranderende sosiale, ekonomiese en politieke kondisies" (Sachs, 2003:6 soos aangehaal in Kennedy, 2007:99) is bepalend vir die 'nuwe' weergawe van professionalisme. Daarom argumenteer Whitty (2006:2) dat die sosiologiese diskoers oor professionalisme (soos in 2.2.3.1 bespreek) en die staat kan ons op 'n manier help om die kontemporêre toestand van onderwysers as professionele mense te verstaan.

Om as 'n nuwe weergawe van professionalisme gesien te word, word gekoppel aan bepaalde kriteria. In hierdie opsig merk Evans (2008:13) op dat die ander interpretasies van professionalisme, wat nie 'n fenomenologies-gedefinieerde realiteit reflekteer nie, of wat "onwerklikheid verteenwoordig", nie as 'n nuwe weergawe van professionalisme gesien kan word nie, want hierdie interpretasies wissel "vanaf geartikuleerde ideologie tot wensdenkery". Hierdie huidige denkrigting lei haar om die 'nuwe professionalisme' soos volg te definieer:

Professionality-influenced practice that is consistent with commonly-held consensual delineations of a specific profession and that both contributes to and reflects perceptions of the profession's purpose and status and the specific nature, range and levels of service provided by, and expertise prevalent within, the profession, as well as the general ethical code underpinning this practice (Evans, 2008:13).

Na aanleiding van genoemde bespreking kom dit voor dat dit altyd eksterne kommentators is wat die nuwe weergawes van professionalisme, insluitend onderwyserprofessionalisme, voorstel, en daarom noem Johnson en Hallgarten (2002:3) soos aangehaal in Swann *et al.* (2010:353) dat dit blyk asof “meeste van die debat oor die toekoms van die professie plaasvind buite die professie”. Wat is diegene wat binne die professies staan se konsepsies van hul professies? Wat is onderwysers se konsepsies van hul ‘nuwe professionalisme’? Volgens Goodson (2008:5) is die nuwe professionalisme-raamwerk een waar die onderwyser as werker geïntegreerd is in 'n stelsel waar daar is:

- (i) Geen ruimte om te onderhandel,
- (ii) Verminderde ruimte vir outonomie, en
- (iii) Die kommoditeitswaarde van buigbare spesialisisme definieer die werklike aard van die taak.

Verskeie relevante resente literatuur (Tichenor & Tichenor, 2005; Wong, 2008; Dimarco, 2009; Swann *et al.*, 2010) maak melding van 'n aantal navorsingstudies waarin maniere bespreek word vir onderwysers om hul nuwe professionalisme te herdefinieer. Die vraag wat beantwoord behoort te word, is: Wat is die verskillende diskoerse wat verskillende konnotasies dra van wat dit vir onderwysers beteken om as professionele persone beskou te word? Die volgende terme, wat dikwels oorvleuel, word in verband gebring met die skoolgebaseerde konteks waarin onderwysers daagliks met nuwe onderwyseise gekonfronteer word: ‘*klassieke professionalisme*’, ‘*buigbare professionalisme*’, ‘*praktiese professionalisme*’, ‘*verlengde professionalisme*’ en ‘*komplekse professionalisme*’ (Hargreaves & Goodson, 1996:4 in Swann *et al.*, 2010:553). In aansluiting hierby is daar nog meer tipologieë: onder andere ‘*postmoderne professionalisme*’ (Hargreaves & Goodson, 1996 in Wong, 2008:271), ‘*beginselvaste professionalisme*’ (Goodson, 2003:132 in Kennedy, 2007:99; Goodson, 2000 in Wong, 2008:271), ‘*verordende professionalisme*’

(Evans, 2008:12; Hilferty, 2008 in Swann *et al.*, 2010:553) '*gelegimiteerde professionalisme*' (Grace, 1987 in Wong, 2008:271), '*demokratiese professionalisme*' (Kennedy, 2007:99; Whitty, 2000 in Swann *et al.*, 2010:553) en '*managerialistiese professionalisme*' (Kennedy, 2007:99; Wong, 2008:271). Sachs (2001) in Kennedy (2007:99), wat vanuit 'n Australiese perspektief skryf, beweer dat '*managerialistiese professionalisme*' huidiglik die oorheersende diskoers is in die onderwys. Simkins en Lumby (2002:13) in Spenceley (2006:297) argumenteer dat 'managerialisme' ('n bestuurskultuur) omsluit 'n aantal aaneengeskakelde diskoerse, en hulle skryf soos volg:

The first concern a discourse, which, it is claimed, is replacing traditional professional and public service values with those of management and the private sector. The second emphasizes the embodiment of these values in a range of managerial approaches, such as strategic planning, human resource management and a focus on measured outcomes as primary indicators of success. Third, and underpinning these, is a set of ideas about the distribution of power ... which claims that the authority and autonomy of professionals is being diluted or replaced by the power of managers to establish agendas and to determine modes of work.

Randle en Brady (1997:125), wat Pollitt (1990) in Spenceley (2006:297) aanhaal, sien 'n bestuurskultuur as 'n "pakke van bestuurstegnieke" wat op finansiële bestuur en begrotingskontrole gevestig is; die doeltreffende gebruik van hulpmiddele om produktiwiteit te verhoog; die daarstel van kwantitatiewe prestasie-teikens as meganismes om toerekenbaarheid te assesser; die sentralisering van die rolle van die verbruiker in onderwys; die skep van 'n gedissiplineerde, buigbare arbeidsmag en die handhawing van bestuurskontrole en die bestuurder se reg om te bestuur. Beide interpretasies van 'managerialistiese' professionalisme, waarvan aspekte soos doeltreffendheid, effektiwiteit en toerekenbaarheid as kernelemente ingebed is, is lynreg met die metodes, kultuur en etiese sisteem van publieke sektor. Met sy "wortels in die korporatiewe besigheidswêreld" (Ball, 2003b:216), met ander woorde gebaseer op 'n "korporatiewe kultuur" (Ball, 2003b:219; Douglas, 2005:9), het veroorsaak dat die onderwys, insluitend leerorganisasies, bestuurders en onderwysers, 'n aantal veranderings ondergaan het. Die veranderings in die onderwyssektor is teweeggebring deur middel van onderwyservormingsbeleide wat deur regerings wêreldwyd ingestel is. Daarom merk

Ozga (1995:22) in Evans (2008:3), wat die konsep van professionalisme as 'n vorm van beroepsbeheer van onderwysers analiseer, op dat professionalisme die beste binne in veral beleidskonteks verstaan word. Die “geforseerde alliansie met besigheidsetiek” (Spenceley, 2006:298) wat deur die regerings oor die wêreld heen gemandateer is, het, volgens Evans (2008:3) daartoe gelei dat meer huidige interpretasies van professionalisme “inkorporeer rekognisie van die transposisie binne-in die politieke arena van publieke sektor professies”. Volgens Evans (2008:5) is een van die gemeenskaplike kenmerke van die nuwe professionalisme in 'n onderwyskonteks 'n fokus op die beheer van die praktiseerder. Veral in die Verenigde Koninkryk het hierdie onderwyskwessie – die onderwerping aan toenemende beheer van die regering oor die onderwysprofessies – spanning veroorsaak tussen die regering en die onderwysmag in hul kompetisie om kontrole oor die professie uit te oefen. Daarom kan die ‘nuwe onderwysprofessionalisme’, volgens Wong (2008:272), gesien word as 'n produk van die onderhandeling tussen die behoeftes van die regering en die onderwysers se verwagtinge van hul werk.

Uit die bespreking is dit duidelik hoe die verandering in die betekenis van professionalisme geaffekteer is deur die bestuurskultuur ('managerialisme') in onderwys en sy klem op 'n korporatiewe kultuur. Dit blyk dat in meeste lande word die karaktertrekke van 'n professie toenemend deur die staat bepaal. Whitty (2006:3) brei hierop uit wanneer hy argumenteer dat:

Most professionals are employed, or at least regulated, by governments, with professional status typically dependent on the sort of bargain an occupation has struck with the state – what is sometimes called its ‘professional mandate’. The nature of teachers’ professional mandate has become a key policy issue for governments in many countries, sometimes as part of a broader attempt to redefine professionalism, and sometimes as a specific aspect of education reform.

Hierdie spesifieke aspek van onderwyservorming – die nuwe onderwyser professionalisme – sal verder in die volgende afdeling wat handel oor die verband tussen die begrippe van ‘professionalisme’ en ‘performatiwiteit’ verken word (sien 2.4). Vervolgens kyk ek na die begrip ‘prestasië’, soos dit in relevante literatuur bespreek word.

2.2.4 Prestasie

In Hoofstuk 1 van hierdie studie is vermeld dat daar deesdae toenemende druk op onderwysers se toerekenbaarheid geplaas word en word daar van onderwysers verwag of vereis om te presteer. Volgens Fritzgerald (2008:113) is onderwysers in verskillende lande huidige nie net die onderwerp van openbare bespreking nie, maar ook word hul professionele aktiwiteite en prestasies noukeurig onder die soeklig geplaas. Daar het in die onderwys al hoe meer 'n besorgheid met die prestasie van onderwysers geraak (Gleeson & Husbands, 2003:500 in James & Simmons, 2007:366). Ten einde te verken waarom 'prestasie' 'n sentrale konsep in die onderwysbeleidsvorming van die regering wêreldwyd op hierdie stadium is, is dit nodig om 'n oorsig te gee van wat met 'prestasie' bedoel word. Na aanleiding hiervan ontstaan die kritiese vraag: Wat verstaan ons onder die konsep van prestasie? Peters (2003:36) argumenteer dat opvoedkundiges behoort die term 'prestasie' te teoretiseer ten einde "to recognise its conceptual and its inter-sectoral linkages across disciplines and across the public service, if they are to properly locate the term and to understand its historical significance for framing the present." Daarom is die wyse waarop die konsep prestasie binne in hierdie studie geposisioneer is van kritiese belang, veral gesien in die lig dat die term prestasie 'n menigte van potensiële betekenisse, definisies, en operasionalisasies het. Die spesifieke konseptualisasie van prestasie van belang in hierdie studie is dit van "algehele prestasie" (Plouffe & Grégoire, 2011:695) van die onderwyser binne die skoolpraktyk.

Alle mense in die daaglikse lewe gebruik onder meer die begrip 'prestasie'. My doel hier is om 'n sistematiese verslag te gee van hoe die konsep van 'prestasie' huidige in die algemeen opereer. In die relevante literatuur (onder andere McKenzie, 2001; Boxley, 2003; Miller, 2007:220; Roberts, 2007; Berns, 2009) bestaan daar 'n verskeidenheid definisies van die term prestasie. Dit is algemeen bekend dat die term 'prestasie' van die infinitiewe werkwoord 'om te presteer' afgelei is. Volgens Usher (2006:286) in Waghid (2010:1055) beteken 'om te presteer' om te 'wys' en te 'demonstreer' wat jy doen. Roberts (2007:359) argumenteer dat 'om te presteer', is om 'n doelgerigte, gewoonlik 'n beoefende, vorm van aksie, somtyds voor ander, te onderneem, en dus word die woord 'prestasie' tipies geassosieer met "die speel van 'n rol".

Die *American Heritage Dictionary of the English Language* verskaf 'n aantal betekenisse van die woord 'prestasie', waarvan die volgende drie meer relevante betekenisse vir hierdie studie is: "die handeling van uitvoering, of die staat van om uit te voer", "die handeling of styl om 'n werk of 'n rol voor 'n gehoor uit te voer", en "'n uitvoering, veral 'n toneelspel, voor 'n gehoor" (Miller, 2007:220). In Boxley (2003:7), die Collins English Dictionary (2009) en Berns (2009:95) word die werkwoord 'om te presteer' in sy oorganklike gebruik aangedui; "jy moet presteer tot of vir" (Boxley, 2003:7). In BusinessDictionary.com word die konsep 'prestasie' gedefinieer as die voltooiing van 'n gegewe taak gemeet teen geprogrammeerde bekende standaarde van akkuraatheid, volledigheid, koste, en spoed. In 'n kontraktuele verhouding word die prestasie geag aan die vervulling van 'n verpligting op 'n wyse wat die uitvoerder van alle laste ingevolge die kontrak onthef (BusinessDictionary.com).

Samevattend, uit bogenoemde, kan die term van 'prestasie' basies op twee maniere aangewend word. In die eerste plek, dui die werkwoord 'om te presteer' aan die vermoë om iets te doen, om 'n aktiwiteit te verrig, om iets werklik en deeglik uit te voer, asook om iets volgens voorgeskrewe ritueel te doen. In die tweede plek, mag 'om te presteer' ook gebruik word in die sin van 'om 'n artistieke werk uit te voer', en dit is, om 'n karakter in 'n toneelstuk voor te stel, en om te sing of te dans.

Behalwe voorafgaande konseptualisering van die term 'prestasie' is daar in die relevante literatuur ook ander sienings van wat 'prestasie' behels. Volgens die Global Compact Performance Model (2002) soos aangehaal in McKenzie (2004:60) beteken 'prestasie' 'n minimum van insette en pogings om die beste resultate in die kortste tydspanne te behaal. Voorts verwys ek ook hier na die sienings van skrywers soos McKenzie (2001) en Boxley (2003). Laasgenoemde gee in sy artikel, *Performativity and Capital in School*, in breë trekke aandag aan die begrip 'prestasie' (2003:1-23). Boxley argumenteer dat 'prestasie' 'n middel is waardeur onderwysers in 'n nuwe verhouding met hul "modus van produksie of arbeid" gebring word (2003:8). In sy verwysing na Marx se ondersoek van die verskynsel van die "fetisjisme van die kommoditeit en sy geheime", noem Boxley dat prestasie 'n 'fetisj' is. Dit beteken of staan vir 'ruilwaarde' – die voortbring van 'n kommodifisering van die verhouding tussen die onderwysers/leerders en die proses van onderrig en leer, aldus Boxley (2003:8). Wat verstaan ons onder die begrip 'kommoditeit fetisj' waarna Boxley (2003) verwys? Volgens Boxley (2003:8) is daar absoluut niks in die

onderrig (werk) van die onderwyser (of enige vorm van arbeid) wat ruilwaarde bevat nie. Hy gaan verder en verduidelik:

This is to say, value is not a property of labour or any other commodity in the same sense as its intensity or its duration are; or, in the case of the material product of labour, as its durability, its precision, its hardness or its strength, or whatever other physical attributes may be examined in relation to its makeup or structure (2003:8).

Boxley (2003) argumenteer dat prestasie geensins 'n kwaliteit of eienskap van die werk van die onderwyser is as wat uitnemendheid of waarde-vir-geld is nie. Hy reken dat 'n mens nie kan sê dat die totaal van fisiese aktiwiteite, waarin die onderwyser betrokke is, se waarde of effektiwiteit so-en-so is nie, behalwe in verhouding tot die werk van ander.

In sy gepubliseerde boek, getiteld *Perform or Else: From Discipline to Performance*, huldig McKenzie (2001) verskeie menings oor 'prestasie teorie'. Hy verwys na prestasie in die sin dat 'prestasie' verskeie definisies het, soos: prestasie as 'n skouspel (kultureel), prestasie beteken dat 'n masjien doeltreffend is (tegnologies) en 'n regering se prestasie tydens hul toesprake (organisatories). McKenzie argumenteer dat die konsep van prestasie huidige in besigheid en die kommersiële wêreldwyd erken word as 'n konseptuele instrument om menslike en tegnologiese standaarde te assesser, en dat dit spoedig besig is om die oorheersende sosiale model van evaluasie te word. Volgens hom is prestasie 'effektiwiteit' en 'doeltreffendheid', wat as die nuwe konvensies, die basis definieer vir die meet van wat reg, waar en, goed is, besig om van krag tot krag te gaan (Peters, 2004:22-23). Daarom beskryf McKenzie dat die hele wêreld 'n "toetsterrein" (2003:120/122) geword het waarin alles as prestasie getoets word omdat hy glo dat die wêreld die "era van globale prestasie" (2001:176) betree het. Hierdie stelling kom van die feit dat hy glo prestasie geglobaliseer geword het, soos alles wat as prestasie bepaal kan word. Sy voorstelling van die definisie van prestasie deur globalisering is dat dit "te Amerikaans" (McKenzie, 2006:7 in Wikipedia) geword het deur die feit dat dit alles onder een definisie plaas en almal word as dieselfde gesien, wanneer, ironies, elke deel van prestasie uniek anders in sy eie manier is (Wikipedia). Sy verduideliking van prestasie, wat as 'n nuwe sosiale houding beskou kan word, word weerspieël in sy spekulasie, as McKenzie skryf:

Performance will be to the twentieth and twenty-first centuries what discipline was to the eighteen and nineteenth; an onto-historical formation of power and knowledge (2001:176).

Mckenzie (2004:38) argumenteer dat performatiwiteit funksioneer in die kontemporêre wêreld net soos Foucault geargumenteer het dat dissipline in die 18de en 19de eeu gefunksioneer het: as 'n spesifieke onto-historiese formasie van mag en kennis, een wat begin kristaliseer het na die Tweede Wêreldoorlog en het nou volledig operasioneel geword het.

Hierdie aspek van mag sal in die volgende afdeling (sien 2.3) verder onder die loep geneem word. Vervolgens skenk ek aandag aan die konsep van 'performatiwiteit'.

2.2.5 Performatiwiteit

In die vorige afdeling is die konsep van prestasie, soos dit in die relevante literatuur voorkom, van nader beskou. In die verkenning van die term prestasie is gepoog om in die eerste plek 'n oorsig te gee van wat 'prestasie' behels, en tweedens, om te verduidelik waarom prestasie huidiglik een van die sentrale konsepte in die onderwyservorming van baie lande in die wêreld is. In al die vorige afdelings in hierdie hoofstuk, onder andere dié oor toerekenbaarheid, professionalisme en prestasie, is daar telkens na die begrip 'performatiwiteit' verwys, en dat die begrip van 'performatiwiteit' op 'n latere stadium in hierdie hoofstuk aangespreek sal word.

Vervolgens word die begrip 'performatiwiteit' onder die soeklig geplaas. Volgens Boxley (2003:7) is performatiwiteit, soos prestasie, ook 'n sentrale konsep in die onderwys. Wat beteken die term 'performatiwiteit'? Is daar 'n verband tussen 'performatiwiteit' en 'prestasie'? Hoe skakel die konsep van performatiwiteit in by begrippe soos 'effektiwiteit', 'doeltreffendheid', 'toerekenbaarheid' en 'professionalisme'? Ten einde duidelike antwoorde op hierdie vrae te verskaf, is dit vir my as navorser nodig, soos Boxley (2003:7) opmerk, om die sentrale rol van 'performatiwiteit', hoofsaaklik in die onderwys vas te stel.

Die woord 'performatiwiteit' verskyn nie in gesaghebbende woordeboeke, soos onder andere die *American Heritage Dictionary of the English Language* nie (Miller, 2007:220);

dus is 'performatiwiteit' nie 'n woord in die Engelse Taal nie (Wikipedia). Ofskoon 'performatiwiteit' nie 'n bekende woord is nie, maar 'n neologisme, moet dit die kwaliteit van 'n prestasie/uitvoering, of die kondisie van iemand wees wat bekwaam is om te presteer/om uit te voer (Miller, 2007:220). Beide Berns (2009:94) en Wikipedia huldig die siening dat 'performatiwiteit', in die gunstigste geval, bloot "brabbeltaal" geword het, en dit is, "alomteenwoordige etikette sonder enige besonder uitdruklike en verklarende mag" (Berns, 2009:94). As dit die geval is, kan die vraag tereg gevra word: Hoe moet ons dan die 'beginsel van performatiwiteit' verstaan?

Die konsep van 'performatiwiteit' het 'n noue verband met dié van 'prestasie'. Volgens Berns (2009:94), sny die konsepte 'prestasie' en 'performatiwiteit' die veelsinnige Duitse term 'Performanz' oorkruis. Beide die begrippe 'prestasie' en 'performatiwiteit' is interdisiplinêre terme (Berns, 2009:94), wat onder meer in linguistiek en die taalfilosofie, sosiologie en kulturele studies, en die ekonomie voorkom. Die konsep performatiwiteit word in 'n wye reeks van kontekste, onder andere wetenskaplike en tegnologiese studies, sowel as ekonomies-sosiologie, gebruik (Miller, 2007:221; White, 2008:1; Wikipedia). Om dit te illustreer, word verwys na die voorstellings van Andrew Pickering en Michel Gallon (Miller, 2007:221; Wikipedia). Andrew Pickering het voorgestel om te skuif van 'n "verteenwoordigende idioom" na 'n "performatiewe idioom" in die studie van wetenskap. Michel Gallon het voorgestel om die performatiewe aspekte van ekonomie te bestudeer, dit is die mate waartoe ekonomiese wetenskappe 'n belangrike rol speel, nie net in beskrywing van markte en ekonomieë nie, maar ook in die omraming daarvan (Miller, 2007:221; Wikipedia).

Die konsep van performatiwiteit word ook in die sosiale wetenskappe gebruik. Die konseptuele gebruike van die nosie van performatiwiteit in die sosiale wetenskappe sluit in die daaglikse gedrag (of prestasie) van persone wat op sosiale norme of gewoontes gebaseer is (Miller, 2007:221; Wikipedia). In hierdie geval is daar "drie hoofdrade van performatiwiteit" (White, 2008:1; Burnard & White, 2009:673) wat van bepaalde belang is. Eerstens, Judith Butler, 'n filosoof en feministiese teoris, gebruik in beide haar werke, *Excitable speech: a politics of the performative* (1997) en *Critically queer, identity: a reader* (2000), die konsep van performatiwiteit in haar analise van geslagsontwikkeling en politieke spraak. Butler, wie wyd in 'n reeks van kritiese en teoretiese velde gepubliseer het, gebruik die konsep van performatiwiteit wat verband hou

met “spraak-handelingsteorie” wat deur die analitiese filosoof, J.L. Austin geskep is. In Austin se nagelate werk *How To Do Things with Words* (1962) (Hall, 2000:184) word die woord ‘performatiwiteit’ nie gebruik nie, maar die naam “performatiewe uitlatings” word gegee aan situasies “waar ‘n voorstel die objek mag saamstel of herstel na wat dit beteken om te verwys” (Miller, 2007:221) of ‘n vorm van spraak “waar die uitreiking van die uitlating ook die uitvoering van ‘n aksie is” (Wikipedia; Macey, 2000:295; Austin, 1962:163 in Liew, 2012:296), “eerder as eenvoudig oor realiteit te rapporteer of te beskryf” (Wikipedia) soos in die Bybelse ‘Laat daar lig wees, en daar was lig’ (Macey, 2000:Ibid). Gestandaardiseerde voorbeelde sluit in die uitlatings ‘I do [take this woman to be my lawful wedded wife]’ and ‘I name this ship ...’ in, onderskeidelik, die konteks van die huwelikseremonie en dit van die seremoniële breek van ‘n sjampanje bottel teen die skip se agterstewe (Macey, 2000:295). Austin argumenteer dat die “performative as a new category of utterance ... has no truth value since it does not describe the world, but acts on it – a way of “doing things with words” (Hall, 2000:184). Macey (2000:295) is hiermee eens wanneer hy opmerk dat anders as ‘n konstatiewe, is ‘n performatiewe nòg waar nòg vals. Terwyl konstatiewe verklarings is wat verstaan kan word as nòg waar nòg vals (Austin, 1962:15 in Liew, 2012:296), is performatiewe uitlatings (soos naamgewing, verlowing, vonnisoplegging en belydenis) wat die einste aksies benoem (Liew, 2012:296). Hall (2000) gaan verder en verduidelik soos volg:

The classic constative “snow is white” is descriptively true or false, but statements such as “I pronounce you husband and wife” are something different, their successful outcome depending on a number of conditions (i.e., “felicity conditions”) that cannot be evaluated in terms of truth. Such declarations are performative, not constative, because it is by the utterance of the words that the act is performed (184).

Tweedens, Norman K. Denzin, wat in sy boek *Performance ethnography: critical pedagogy, and the politics of culture* (2003:4) uit die werk van Dwight Conquergood (1998) put om die verskil tussen ‘performatiwiteit’ en ‘prestasie’ aan te dui. Denzin onderskei tussen performatiwiteit as die ‘doen en late’ (‘doing’) en prestasie as die ‘doen’ (‘done’), en, in hierdie sin, is dit performatiwiteit wat prestasie voorafgaan (White, 2006:437; White, 2008:3; Burnard & White, 2008:674). Die ‘doen’ verwys na die onderriggebeure, met ander

woorde wat die onderwyser werklik in sy klas doen, en die *'doen en late'* verwys na die pedagogiek van onderwysers – “hul oortuigings, teorieë, epistemologieë, praktyke en bemiddeling” (Burnard & White, 2008:675). Die klem word in hierdie studie gelê eerder op die *'doen en late'*, met ander woorde *wie* die onderwyser is en *wat* die onderwyser waardeer, as op die *'doen'* van die onderwyser.

Derdens, vir Jean-Francois Lyotard, 'n Franse filosoof, beteken 'performatiwiteit' heeltemal iets anders as wat die geval vir Austin, en gevolglik vir, Butler, en ook vir Denzin beteken. Volgens Blake *et al.* (2001:434) het Lyotard meer as enigeen die betekenis van performatiwiteit in onderwys blootgelê. Lyotard het reeds in 1979 in sy hoogsaangeskrewe, gepubliseerde werk *La condition postmoderne: Rapport sur le savoir* (Engelse vertaling: *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*, 1984), wat eintlik 'n verslag oor kennis in opdrag van die regering van Quebec moes wees, 'performatiwiteit' as beide 'n “sleutelwoord” en “sleutelkonsep” (Miller, 2009:223) bekendgestel. Voorbeelde hiervan is twee hoofstukke se opskrifte: “Research and Its Legimitation through Performativity,” en “Education and Its Legimitation through Performativity” (Miller, 2009:223). In hierdie tekste gebruik hy die nosie van 'performatiwiteit' om politieke en burokratiese meganismes van beheer voor te stel. In Lyotard (2000:6) in Burnard en White (2008:674) verwys performatiwiteit, in 'n frase, na die “rekenarisasie van samelewing”, maar meer spesifiek is dit die sistemiese tendens tot “optimalisering van die stelsel se prestasie” deur 'n klem te lê op “doeltreffendheid” (Lyotard, 2000:xxiv in Burnard & White, *Ibid*) en “voltooing, perfeksie, en meting” (Schwandt, 2001:189 in *Globalization & Education*). Performatiwiteit is die “kriterium” (Lyotard, 2002:62 in Burnard & White, 2008:674) wat deur “besluitnemers” aangewend word om 'n “sosiale stelsel ... opsoek van sy mees moontlike performatiewe eenheid” (Lyotard, 2000:63 in Burnard & White, *Ibid*) te bestuur. Vir hierdie besluitnemers is performatiwiteit “die ‘droom’-instrument om die markstelsel te beheer en te reguleer”, asook om wetenskaplike en tegnologiese “kennis sigself” (Lyotard, 200:67 in Burnard & White, 2008:674), wat deur daardie stelsel gebruik sal word, te genereer.

Deur na Lyotard (2002) te verwys, noem Burnard en White (2008:674) dat performatiwiteit verteenwoordig die houding om die 'effektiwiteit' en die 'doeltreffendheid' in stelsels te waardeer, waar die minste 'inset' die grootste 'uitset' produseer. Die soeke na 'doeltreffendheid' “het sy voordele” (Lyotard, 2002:62 in Burnard & White, 2008:674), maar volgens (die inskrywing van) *Globalization & Education* sien Lyotard dit in die algemeen as

'n politieke agenda, met diepgaande negatiewe gevolge vir wetenskap, onderwys, en die gemeenskap. Die beginsel van performatiwiteit mag geheel en al nie “sleg in sigself” te wees nie (Davis, 2004:75 in Burnard & White, 2008:674), veral vir die wetenskap nie. Byvoorbeeld mag daar niks verkeerd wees om te probeer om 'n motor so ver te kry om minder brandstof te verbrand en dus om 'n beter prestasie vir minder uitset te produseer nie. Maar, argumenteer Burnard & White (2008:674) dat die verlenging van hierdie beginsel in die onderwys hou 'n situasie van ‘terreur’ in soos deur Lyotard (1984) voorspel waar daardie aspekte van onderwys nie wat maklik gemeet kan word nie en nie geredelik in die performatiewe stelsel inpas nie, geïgnoreer of ontken kan word nie. My belangstelling in hierdie sin van performatiwiteit hou verband met die geleefde ervarings van primêre skoolonderwysers van die druk van die situasie van ‘terreur’, en in watter mate performatiwiteit (deur regerings wêreldwyd) aangewend word as politieke en burokratiese meganismes van beheer (Burnard, 2010:8) waarin onderwysers moet demonstree dat hulle toerekenbaar is vir die verantwoordelikhede wat aan hulle opgedra is. In hierdie studie sal gepoog word om aan te toon hoedat “onderwys toenemend besorgd geraak het met die prestasie en performatiwiteit van onderwysers” (Gleeson & Husbands, 2005:500 in James & Simmons, 2007:366). In die volgende afdeling word die verband tussen toerekenbaarheid en performatiwiteit uitgelig.

2.3 DIE VERBAND TUSSEN TOEREKENBAARHEID EN PERFORMATIWITEIT

2.3.1 Inleiding

In hierdie afdeling word die verband tussen die begrippe *toerekenbaarheid* en *performatiwiteit*, soos dit in die akademiese literatuur bespreek word, onder die soeklig geplaas.

2.3.2 Beleidstegnologieë

Reeds in Hoofstuk 1 van hierdie studie (sien 1.4) is vermeld dat daar die afgelope drie of vier dekades wêreldwyd veranderings in die ekonomiese-, sosiale- en kenniskontekste ingetree het en dat hierdie veranderings, weer op hul beurt, 'n geweldige impak op die onderwysstelsel gehad het. Die invloed van globalisering het daartoe bygedra dat die onderskeie regerings se onderwysbeleidhervormings universeel gevorm is. Globalisering

verwys na die toenemende sosiale, ekonomiese, finansiële, kulturele en tegnologiese integrasie van verskillende lande en streke, veral in huidige dekades, aldus Weber (2007:280). Garratt, Phillips en Piper (2003:442) reken dat een van die merkwaardige teenstrydighede van globalisering is die groei van staatsgesag oor onderwys. Hulle gaan verder en argumenteer dat die druk op die sentrale regering “to harness schooling towards the needs of the economy have led to moves to control education at unprecedented levels via performance indicators and the drive towards ‘standards, accountability and measurement’” (Garratt *et al.*, 2003:442). In hierdie verband beweer Doherty en McMahon (2007:252) dat die “economic, political and social affects of globalization have instigated a new and complex climate in which the production of public policy now take place. As a consequence, education policy is constructed ... “ Die kernelemente van die onderwyservormings’pakket’ (Ball, 2003b:215) of wat Ball (1999a:196) beskryf as ‘globale beleidsparadigmas’ is ingebed in ‘beleidstegnologieë’. Vir Ball (2003b:216) beteken ‘beleidstegnologieë’:

the calculated deployment of techniques and artefacts to organize human forces and capabilities into functioning networks of power. Various disparate elements are interrelated within these technologies; involving functional texts and procedures, relations of hierarchy, strategies of motivation and mechanisms of reformation or therapy.

Volgens Ball (2003b:216) speel die nuwe ‘tegnologieë van hervorming’ ‘n belangrike rol om die publieke sektororganisasies in lyn te bring met die metodes, kultuur en etiese stelsel van die private sektor. Een van die generiese ‘beleidstegnologieë’ wat ontplooi word om verandering teweeg te bring, is ‘performatiwiteit’. Sedert Lyotard (1984) die term ‘performatiwiteit’ gemunt het (sien 2.2.5), het daar intussen ander interpretasies van die begrip ‘performatiwiteit’ in die literatuur die lig gesien – soos dit algemeen verstaan word in die samelewing en meer spesifiek in die onderwys (Le Grange, 2006:904). In meer algemene terme is performatiwiteit vir Ball (2003b:216)

... a technology, a culture and a mode of regulation that employs judgements, comparisons and displays as means of incentive, control, attrition and change – based on rewards and sanctions (both material and symbolic). The performances (of individual subjects or organizations) serve as measures of

productivity or output, or displays of 'quality', or 'moments' of promotion or inspection. As such they stand for, encapsulate or represent the worth, quality or value of an individual or organization within a field of judgement.

Chua (2009) verwys ook na die 'tegnologie van performatiwiteit', as Chua Ball (2003b) se definisie interpreteer deur te vermoed dat "beleidstegnologieë van performatiwiteit definieer prestasie-aanduiders en evalueer lede van 'n organisasie gebaseer op hul bekwaamheid om aan hierdie aanduiders te voldoen" (2009:160).

Met betrekking tot die onderwys in die besonder, skryf Barnett en Standish (2000:16), soos aangehaal in Le Grange (2006:904), dat die term

... exposes the jargon and practices of efficiency and effectiveness, quality assurance and control, inspection and accountability that have become so prominent a feature of contemporary educational regimes. Whatever is undertaken must be justified in terms of an increase in productivity measured in terms of a gain in time.

Peters (2004) in Tolofari (2005:86) definieer 'performatiwiteit' in die onderwys "as die kombinasie van geforseerde standaarde en toerekenbaarheid", terwyl Katsuno (2010:293) reken dat performatiwiteit nie net bloot 'n 'tegnologie' is nie, maar ook 'n kultuur. Clouder, Oliver en Tait (2008:636) sluit hierby aan en noem dat 'performatiwiteit', wat een van die mees magtigste en deurdringendste diskoerse is, vergesel word deur besorgdhede van produktiwiteit en toerekenbaarheid. Volgens Kelchtermans (2005a:2) het die onderwys die afgelope twee dekades "onder die betowering van performatiwiteit geval" of soos Van der Walt *et al.* (2008:469) dit stel "dat skole deesdae neig om deur die eise van performatiwiteit verswelg te raak". Vanweë die feit dat die huidige onderwysvormings regoor die wêreld gelei het tot die implementering van die metodes, kultuur en etiese stelsel van die private sektor binne die publieke sektor, het onderwys 'n "verhandelbare produk" (Lyotard, 1984 in Welch, 1998:159; Boxley, 2003; Kelchtermans, 2005a:2; Schuck, Gordon & Buchanan, 2008:537; Van der Walt *et al.*, 2008:480; Ball, 2003b en Luke, 2004 in Wong, 2008:270), binne 'n markgerigte geglobaliseerde wêreld, geword. Daarom word onderwys meer en meer deur beleidmakers of die regering, maar ook deur die publieke mening, beskou as 'n 'belegging' wat doeltreffend bestuur moet word.

Omrede 'n groot persentasie van die nasionale onderwysbegroting van lande op onderwysers se salarisse gespandeer word, wens die departemente van onderwys om hoë vlakke van prestasie van onderwysers te sien (Coombe, 1997 in Mestry, Hendricks & Bisschoff, 2009:475). Dit wil voorkom asof die kultuur van performatiwiteit, waarin daar 'n obsessie met *effektiwiteit, doeltreffendheid en kwaliteit* is, skole in die afgelope tyd genoop het om as't ware sakeondernemings te word, aldus Van der Walt *et al.* (2008:473). Daar word van skole en onderwysers verwag om goed te presteer, en hul doeltreffendheid, effektiwiteit en kwaliteit te toon, en daardeur bewys dat die geld wat in hulle belê is, doeltreffend aangewend is en dat dit tot gewenste uitsette lei.

Deur die daarstelling van teikenstandaarde vir onderwysers hoop die beleidmakers “om 'n hoogs bekwame werksmag te ontwikkel wat kan kompeteer in wat gesien word as 'n nuwe globale industrie – *die kennis-ekonomie* (Craft & Jeffrey, 2008:577). Wong (2008:269) voer aan dat in China se onderwysstelsel, soos dit die geval is as haar Westerse eweknie lande, is die staat, as die hoof onderwysdiensverskaffer, gedetermineerd om die intellektuele vermoëns van skoolgegradueerdes so te verbeter dat die nasie meer kompetierend in die wêreldmarkplek sal wees. Craft en Jeffrey (2008:577), wat vanuit 'n Engelse perspektief skryf, gaan verder en argumenteer dat hoe hoër die vaardigheidsbasis en hoe hoër die vlakke van uitnemendheid in kennisverwerwing bereik word en hoe beter daardie kennis aangewend word, hoe hoër sal die ekonomiese wins vir die betrokke land wees. In hierdie opsig merk Lyotard (1984:4) op dat performatiwiteit lei tot die kommodifisering van kennis en inligting. Volgens Lyotard “knowledge has become the principle force of production over the last few decades (and) in the form of an informational commodity indispensable to productive power is already, and will continue to be, a major – perhaps the major – stake in the worldwide competition for power (Lyotard, 1984:5). Hy het waargeneem dat die aandag verskuif het vanaf: Is dit waar? Kan dit my beter toerus vir my roeping? na: Is dit verkoopbaar? Is dit nuttig? (Lyotard, 1984:51 in Van der Walt *et al.*, 2008:480). Om “bemarkbaar en verkoopbaar” te wees, moet hierdie kennis redelik beskikbaar en maklik toeganklik wees (Meadmore, 2001:27). Onder 'n regime van globale ekonomiese kompetisie het die eise van “hoë prestasie skooling” (McKenzie, 2004 in Liew, 2012:285) die standaarde vir die prestasie van onderwysers verhoog. Dit het aanleiding gegee tot die neo-liberale paradigma van politiek-ekonomiese administrasie bekend as *prestasiebestuur* (Liew, 2012:285).

2.3.3 Prestasiebestuur

Daar word deesdae meer en meer van onderwysers verwag om rekenskap te gee van die uitkomst of 'produkte' van hul praktyk. Dis om hierdie rede dat die regerings wêreldwyd begin het om groter druk op die onderwyser se toerekenbaarheid te plaas. Toerekenbaarheid het vir meer as 'n dekade oor onderwysbeleidsagendas geheers wat oor 'n wye geografiese gebied strek vanaf Europa na die Amerikas na Asië, en Australië en Nieu Seeland (Suspitsyna, 2010:567), insluitend Suid-Afrika (Shalem, 2003:29). Beleide en praktyke soos onder andere die No Child Left Behind-wetgewing van 2002 in die Verenigde State van Amerika en die Education Reform Act van 1988 en 1992 in Engeland is voorbeelde van regeringsinisiatiewe wat daarop gerig is om die toerekenbaarheid van onderwysinstansies aan die wetgewers en die publiek te verhoog. Die besorgdheid oor 'publieke toerekenbaarheid', 'kwaliteit' en 'waarde vir geld' het aanleiding gegee tot *prestasiebestuur* (Clouder *et al.*, 2008:636). Wat verstaan ons onder die begrip 'prestasiebestuur'? In die relevante literatuur vind ons verskeie interpretasies van die term 'prestasiebestuur' (Mosoge & Pilane, 2014:5). Volgens Naidu (2011:1) is prestasiebestuur een van die evaluasietegnieke wat deur sommige regerings aangewend word om onderwysers sorgvuldig te monitor. Laasgenoemde skrywer (2011:1) reken dat prestasiebestuur 'n skuif aandui vanaf 'n ou burokratiese vorm van onderwyser-evaluering na 'n nuwe vorm van publieke bestuur gebaseer op idees wat vanaf die private sektor geleen is. Prestasiebestuur is die modus operandi van 'n toerekenbaarheidsregime, en die instrumentalistiese logika van prestasiebestuur sluit in organisatoriese strategieë gerig tot oogmerke, resultate en teikens (Liew, 2012:286). Sy doel: om stelsels se produktiwiteit te verbeter. Sy metode: om prestasie op die vlak van individue, departemente en organisasies te meet, te bestuur en te motiveer (Liew, 2012:286). Die Institute of Management (Undated:1) soos aangehaal in Johnson (2005:87) verklaar dat prestasiebestuur is om te meet hoe goed 'n organisasie sy missie, doelwitte of doelstellings bereik. Volgens Hartle, Everall en Baker (2001:3) is prestasiebestuur eerstens 'n proses wat onderwysers, ondersteunende personeel en hul onderskeie rolle verbind met sukses van leerders en die skool. Tweedens, is dit 'n proses van die daarstelling van 'n gedeelte verstaan van wat bereik moet word en hoe, en van die bestuur van personeel op so 'n wyse dat dit bereik sal word. Derdens, is dit 'n proses om te verseker dat die personeel die regte dinge op die mees effektiewe manier tot die beste van hul vermoë doen. Boxley (2003:5) suggereer dat prestasiebestuur 'n proses, 'n

voortdurende siklus van teikenstelling, monitering en hersiening is. Die teikens wat vir individuele onderwysers gestel word, val in twee geïdentifiseerde kategorieë, te wete leerdervoortuitgang en professionele ontwikkeling.

Volgens Orga (2003:1) het prestasiebestuur 'n sleutelinstrument geword wat deur beleidmakers aangewend word om onder andere die toerekenbaarheid van onderwysers te verhoog. Fitzgerald (2008:114) suggereer dat “one of the ways to secure a level of direct and immediate commitment by teachers is via performance management policies and processes that describe what ought to occur in schools (at an organizational level), in staff rooms (at a professional level) and in classrooms (at a pedagogical level)”. As 'n metode van “ouditering en bestuur” (Orga, 2003:2) is daar in die onderwys prestasiebestuurstelsels in plek gestel wat dien as 'n “evalueringstelsel” (Fitzgerald, 2008:116) om die professionele werk van onderwysers te reguleer en te beheer. As 'n manier om prestasie in die onderwys te bestuur, word prestasie-aanduiders aangewend om te bepaal hoe doeltreffend en effektief die onderwyser is. 'n Verskeidenheid van vorme van ‘dophouding’ (*surveillance*) – instrumente van performatiwiteit – is in plek gestel om te verseker dat onderwysers “in verwagte wyses optree” (Fitzgerald, 2008:114), ten einde “om te voldoen aan die aanhoudende vereistes wat in beleide vasgelê is ...” (Fitzgerald, *Ibid*). Daarom kan die aanwending van prestasiebestuur gesien word as 'n karaktertrek van performatiwiteit, aldus Arthur (2009:442).

Waghid (2010:1057) argumenteer dat onderwys toenemend 'n instrument van performatiwiteit geword het binne die wêreld-ekonomie, uitsluitlik besorgd met oordrag van die kennis en vaardighede wat nodig is om vir ekonomiese produktiwiteit voor te berei. Daarom reken Waghid (2010:1055), deur te verwys na Ball (2003b) in Usher (2006:286), dat deur te ‘wys’ en te ‘demonstreer’ ... “maak jy ‘openbaar’ en ‘deursigtig’ dit wat jy *verorden* ten einde jouself maak ‘tel’ in die oë van ander”. Hy gaan verder en noem dat leerders in openbare skole kan beskou word as betrokke te wees in 'n ‘wys en vertel’ assesseringsregime, omdat hulle eintlik wil hê dat onderwysers hul werk moet beoordeel – hulle presteer. Net so word onderwysers in skole, deur 'n verskeidenheid vorme van prestasie assesseringsregimes, toenemend toerekenbaar gehou vir wat hulle doen. Binne 'n performatiewe omgewing, of in “'n toenemende kompeterende globale ekonomiese omgewing” soos Orga 2003:3 dit stel, merk Ball (2003b:216) op, word daar gewerk met instrumente van performatiwiteit soos ‘moniteringsisteme’ en ‘informasieproduksie’. Orga

(2003:2) brei hierop uit wanneer sy beweer dat “policy-makers have always collected data on the functioning of education systems, and have drawn on these data to monitor systems ...” Perryman (2009:614) is dit eens wanneer sy noem dat in moderne institusies soos skole word die beheer van die institusie behou deur monitering, supervisie en die konstante insameling van kennis oor sy effektiwiteit.

2.3.4 Moniteringsisteme

2.3.4.1 Inleiding

Daar is reeds vermeld dat regerings regoor die wêreld pogings aangewend het om die stelsels van die mark reglynig te bring met dié van die publieke sektor (sien 1.4). “One of the sophistications of the use of the market form in the public sector is that it provides governments with new way of getting ‘inside’ public services and new way of ‘steering’/directing public organisations – like schools – from the ‘outside’ (Ball, 2003a:1). Laasgenoemde skrywer reken dus dat deur die aanwending van spesifieke tegnieke is regerings in staat om onderwysers se werk in skole vanaf ’n afstand sorvuldig te moniteer en te evalueer. Relevante skrywers soos Jansen (2004:5) en Kelchtermans (2005a:5) sien die bestuur en regulering van onderwysers se werk deur die regering as onderskeidelik ‘n “politieke optrede” en ‘n “politieke kwessie”. In hierdie verband voer Jansen (2004:5), wat uit ’n Suid-Afrikaanse perspektief skryf, aan dat dit juis die politici is wat onderwysers as “professionele akteurs” binne openbare skole toerekenbaar hou. Gleeson en Husbands het in 2001 observeer dat:

At macro-educational levels, state direction prescribes the operating environment for schools with increasing precision, structured forms, curriculum, assessment regimes, all of which are increasingly managed. At micro-educational level, government exhibit increasing interest – through a concern with ‘effectiveness’ and ‘improvement’ – in direct interventions in pedagogy, professional development and institutional management (Gleeson & Husbands, 2001:4).

2.3.4.2 Dophouding ('surveillance')

Gallagher (2010:263) argumenteer dat in die moderne westerse gemeenskappe het *dophouding* deel geword van die alledaagse lewe, en ingeskerp en versterk deur sosiale institusies, onder andere skole. 'Dophouding' van onderwysers was altyd op die politieke agenda (Perryman, 2006:148), omrede die regering en die media 'n aanvaarbare diskoers voorgestel het dat onderwysers 'n behoefte het aan hervorming en dat hierdie hervorming aan verhoogde dophouding en monitering onderwerp behoort te word (Ibid, 149). Binne hierdie performatiewe diskoers word "ons alledaagse lewe", maar veral ons prestasie gemoniteer, opgeteken, geouditeer en openbaar gemaak deur rapportering (Fritzgerald, 2008:116).

Insigte oor hoe mag uitgeoefen word, deur gedurige dophouding en monitering, word verskaf in Foucault se bekende skrywes oor die Panoptikon. Die woord 'panoptikon' wat letterlik "almal sien" (Perryman, 2006:155; Gallagher, 2010:262) beteken, word deur Jeremy Bentham, 'n filosoof van die nuttigheidsleer en sosiale hervormer, wat in die laat 18^{de} en vroeg 19^{de} eeu geskryf het, gebruik as die naam vir 'n argitektoniese ontwerp wat hy ontwikkel het. In sy boek, *Discipline and Punish* (1977), verwys Foucault na Bentham se panoptikon (Perryman, 2006:154; Perryman, 2007:176; Gallagher, 2010:262-263; Kim, 2010:68) as 'n model hoe mag moontlik deur dophouding uitgeoefen kan word. Bentham se panoptikon is 'n ontwerp vir 'n model tronk, waar die individuele selle rondom 'n sentrale wagtoring gerangskik is, en vanwaar dit vir 'n enkele toesighouer moontlik is om binne elke sel te sien sonder dat die 'bewoners' bewus is dat hulle dopgehou word – vier en twintig uur van die dag (Choi, 2005:251). Bentham se bedoeling – dat die 'bewoners' nie kan onderskei of hulle dopgehou word of nie – is dat die Panoptikon, in sielkundige terme, 'n soort van bewusmakingstoestel is en die ontwerp daarvan tipeer die funksionering van dissiplinêre mag in moderne westerse gemeenskappe (Gallagher, 2010:263). Vir Foucault (1977) dien Bentham se panoptikon, wat as 'n "metaforiese dissiplinêre meganisme" gesien kan word, as 'n model waarmee eenvoudige parallele getrek kan word met ander sosiale organisasies soos skole, omdat die performatiewe kultuur in skole "verleen homself goed tot die metafoor van die panoptikon" (Perryman, 2006:154; Perryman, 2007:177). "Foucault ... verleng hierdie idee na die skool as 'n organisasie" (Kim, 2010), want in die skool kan Bentham se panoptikon ook dien as 'n "model van effektiewe dophouding" (Kim, 2010:68) of "model van mag" (Gallagher,

2010:262) waar die institusionele gesag onsigbaar is, maar die “objekte van mag” (Perryman, 2006:154) of “objekte van die supervisie” (Kim, 2010:68) – die onderwysers in die skool – sigbaar en onder toesig is. Die idees en beginsels van Foucault kan dus in enige spesifieke situasies toegepas word. Dit kan aangewend om die beheer en dissiplinering van onderwysers in die skool te verduidelik; daarom word daar in die literatuur verwys na ‘panoptiese toerekenbaarheid’ (Kim, 2010:68/72) of ‘panoptiese performatiwiteit’ (Perryman, 2006:152 Perryman, 2007:176; Kim, 2010:68). Volgens Perryman (2006:155) beskryf ‘panoptiese performatiwiteit’ die ervaring van ’n inspeksie-regime waarin onderwysers voel dat hulle gedurig dopgehou word en “presteer daarvolgens ten einde die regime te ontsnap”.

Dit is binne-in hierdie raamwerk dat onderwysers nou bestuur en reguleer word. In die bespreking wat volg beperk ek myself tot die beheermeganismes in die onderwys, en onderskei tussen verskeie moniteringsisteme of ook genoem “meganismes van dophouding” (Jansen, 2004:5), naamlik interne en eksterne monitering, en gestandaardiseerde toetsing.

2.3.4.3 Interne monitering

Interne monitering, of ook genoem self-evaluasie (Webb & Vulliamy, 1998:547; Gentle, 2001:30; Doherty & McMahon, 2007:256; Day & Smethem, 2009:144), is ’n opmerklike aspek van die performatiewe klimaat binne die skool (Doherty & McMahon, 2007: Ibid). Husbands (2001:16) argumenteer dat:

Performance management has been constructed as a largely technical tool, which relates government policy aspirations for a short-term measurable improvements in outcome indicators, to mechanisms for the delivery of policy at school level.

Een van die huidige internasionale neigings in opvoedkundige hervorming is die devolusie van besluitnemingsmagte vanaf sentrale regering tot skoolvlak (Botha, 2007:1). In die Suid-Afrikaanse konteks voer Schreuder en Landey (2001:2) aan dat die grootskaalse demokratisering van die Suid-Afrikaanse samelewing sedert 1994 meegebring het dat elke faset van die onderwys getransformeer is, en so ook die bestuur van skole. Die

implementering van die post-apartheidsonderwysbeleid met 'n gepaardgaande “radikale skuif in mag vanaf die nasionale tot plaaslike vlak” (Webb & Vulliamy, 1998:539), het aanleiding gegee tot skoolgebaseerde bestuur (Beckman & Minnaar, Undated:140; Schreuder & Landey, 2001:19; Botha, 2007:30), of ook genoem “plek-gebaseerde bestuur” (Ball, 2003a:6; Ball, 2003b:219; Blackmore, 2004:440). Binne hierdie ‘devolved, entrepreneurial institutions’ (Ball, 2003a:6), waar die verantwoordelikhede wat aan skole oorgedra is (Blackmore, 2004:440; Naidu, 2011:3), beweeg die besluitnemingsproses na die onderwyser (Botha, 2007:30). Die desentralisasie van die bestuur (Day, 2002:678) mag gesien word as een van die “vorms van indirekte beheer vanaf die sentrum” (Lawn, 1996 in Day, 2002:677).

Skoolgebaseerde bestuur veronderstel 'n nuwe rol vir alle onderwysleiers in die skool (Schreuder & Landey, 2001:23), veral vir die departementshoofde wat 'n belangrike rol te speel het in die ‘self-dophoudingsinspeksie-regime’ (Wilkins *et al.*, 2012:67). Die departementshoofde in die skole, ook in die literatuur bekend as ‘middel bestuurders’ (Arrowsmith, 2001:36; Wilkins *et al.*, 2012:67), wat tesame met die ‘senior bestuur’ (Sikes, 2001:114) van die skool, binne die lynbestuurmodel in die skool (Arrowsmith, 2001:1bid) opereer, se rol is om te fokus op sub-eenhede, gebaseer op leerareas of skoolfasies (Bush & Glover, 2009 in Bush, Joubert, Kiggundu & Van Rooyen, 2010:165). Behalwe gereelde klaskamerbesoeke ten einde egte dialoog met onderwysers te bevorder (De Clercq, 2008:12), lê departementshoofde, volgens Webb & Vulliamy (1998:549), tydens die moniteringsproses klem op die moderering van nasienwerk en kontroleer ook die uitstallings van die onderwyser. Bush *et al.* (2010:165) het aangetoon dat oor die algemeen kontroleer die departementshoofde die opvoeders se portefeuljes, en werkboeke en gaan ook die leerders se werk na om te kyk of die opvoeders se aannames strook met die leerderuitkomst. Ali en Botha (2006) in Bush *et al.* (2010:165) het bevind dat departementshoofde meer tyd moet spandeer om leerders se resultate te analiseer en ook om opvoeders se klaskamerrekords op 'n gereelde basis moet kontroleer. Verder het Mosoge en Pilane (2014) se studie bevind dat departementshoofde opvoeders se boeke nagaan, en verseker dat leerders se boeke gemerk is, en dat punte toegeken is.

Nog 'n aspek van skoolgebaseerde bestuur het te make met die onderwyser se self-taksering (Weber, 2005:68; Choi, 2005:245). Ter aansluiting by 1.3.3 kan genoem word dat een van die stipulasies van die GGBS is dat die onderwyser eers homself/haarself

moet evalueer (Bisschoff & Mathye, 2009:295; Mosoge & Pilane, 2014:8) met dieselfde instrument wat gebruik gaan word in die uitvoering van die ontwikkelingstaksering (Mosoge & Pilane, 2014:8) deur die OOG. Die resultate van die onderwyser self-taksering moet aan die OOG voorgelê word voordat die onderwyser deur die OOG geassesseer word (Mosoge & Pilane, 2014:8). Die self-evalueringsverslag help die onderwyser en die OOG om sterk- en swakpunte van die onderwyser te identifiseer waarop die onderwyser verplig word om 'n Persoonlike Groeiplan (PGP) op te stel (Mosoge & Pilane, 2014:8). Die skriftelike bewys van sodanige oefening is die voltooiing van 'n "onderwyser self-assesseringsvorm" (Webb & Vulliamy, 1998:547; Bisschoff & Mathye, 2009:401). Hierdie apparatus van "self-monitering" (Ball, 2003b:219) of "self-evaluasie" (Kelchtermans, 2005a:3) mag gesien word as "die verlenging van die self-dophoudingsapparatuur binne die skool" (Wilkins *et al.*, 2012:67).

Binne die self-bestuurde skool (Blackmore, 2004:442) vind self-regulering plaas soos onderwysers hulself bestuur soos gemeet teen eksterne ingestelde standaarde wat definieer wat dit is om 'n 'goeie' onderwyser te wees. Hierdie aspek van skoolgebaseerde bestuur het te doen met interne 'portuurgroep-evaluering' (Biputh & McKenna, 2009:282; Msila, 2009:542; Brix, Grainger & Hill, 2014:84; sien ook 1.3.3) of in ander relevante literatuur ook bekend as "portuurgroep-observasie van onderrig" (Siddiqui, Jonas-Dwyer & Carr, 2007:297; Karagiorgi, 2012:443). Portuurgroep-evaluering met die fokus op klaskamer-observasie (Gentle, 2001:30; Jansen, 2004:5), mag volgens Msila (2009:541) aangewend word as 'n strategie om onderwyser-kwaliteit te verhoog. Om hierdie strategie suksesvol te implementeer, beteken dat portuurgroep-evaluering moet dien as 'n voertuig vir die ontwikkeling en ondersteuning van die onderwyser. Aansluitend suggereer Sikes (2001:87) dat die verklaarde doel van die prestasiebestuurstelsel is om standaarde van leerderbereiking te verhoog deur ondersteuning en verbetering van onderwysers se werk deur 'n gestruktureerde program van monitering en taksering. Een van die probleemareas is die gebrek aan bekwaamheid vir opvoedermonitering wat ontwikkel mag word met opleiding, kundigheid en moderering; daarom vereis die stelsel gesaghebbende evalueerders, wat bekwaam is om data-ingeligte professionele oordele kan maak, aldus De Clercq (2008:14). Volgens De Clercq (2008:14) bly die vraag of die stelsel die bekwaamheid kan ontwikkel om hierdie kundige, goed-opgeleide professionele evalueerders kan produseer wie toegang het om genoeg data-informasie effektief die

takseringsinstrument kan interpreteer, om toepaslik op opvoeders se praktyke en areas van ontwikkeling kan reflekteer, en betekenisvolle PGP's kan saamstel.

2.3.4.4 Eksterne monitering

In die onderwys is daar ook direkte monitering van die onderwysers se werk deur middel van inspeksies by skole. De Grauwe (2008:1) suggereer dat inspeksie die hoofinstrument, in 'n meerderheid van lande is om onderwys te moniteer. Volgens Boxley (2003:4), wat vanuit 'n Engelse perspektief skryf, het die regering die noodsaaklikheid ingesien "om 'n stelsel in te stel vir die bestuur van die prestasie van onderwysers sodat dit ook die 'standaarde agenda' reflekteer". Net soos in die geval van die leerders waar teikens nou deel vorm van die standaard bestuurspraktyk van die leerders se prestasie, word daar nou van onderwysers verwag om aan die hand van vooropgestelde teikens te presteer. Ten einde effektiewe beheer oor skole uit te voer en die kwaliteit van onderwysers se werk in skole te moniteer, het regerings wêreldwyd 'n reeks van hervormings ingestel wat daarop gemik is om moniteringsisteme te ontwikkel. Monitering, volgens De Grauwe (2008:1), het vanaf die stigting van die eerste openbare skole, 'n kernsaak in die onderwys geword. Hy gaan verder en argumenteer dat monitering van onderwys 'n kern besorgdheid geword het, en die feit dat daar byna elke land 'n "supervisie diens" is, is 'n bewys van hierdie besorgdheid (De Grauwe, 2008:1).

Vervolgens gee ek aandag aan die rol van die inspeksie-stelsel – een van die sleutel moniteringsinstrumente – wat deur die meeste regerings gebruik word. Liew (2012:287) merk op dat sulke prestasiebestuursinstrumente onderskryf 'n model van toerekenbaarheid wat onderwysers oproep om verslag te gee van hul prestasies. Voorbeelde van 'n "skoolsupervisie- of inspeksiestelsel" is onder andere die *Office for Standards in Education (OFSTED)* in Engeland, die *Education Review Office (ERO)* in Nieu-Seeland, die *Enhanced Performance Management System (EPMS)* in Singapore, en die *Teacher Evaluation System* in Chili. Omdat verhoogde leerderprestasie grootliks afhang van die kwaliteit van onderwysers en onderrig (Hochberg & Desimore, 2010:89), is die hooftaak van genoemde skoolinspeksie-agenskappe om beheer oor skole en onderwysers uit te oefen. Skoolbesoeke wat observasie van lesse insluit, is 'n algemene kenmerk van inspeksie in Europa (Standaert, 2000 in Ehren & Visscher, 2008:206). Tydens die besoeke van inspekteurs, wat aanvanklik elke vier jaar in Ierland (Sugrue,

2006:185) en Chili (Mabogoane & Patel, 2006:131), en jaarliks in Engeland (Menter *et al.*, 2004:198; Mahony *et al.*, 2004:437), en aanvanklik elke vyf jaar in Wallis (Fitz, 2003:233), of in sommige gevalle oor 'n langer tydperk (Sugrue, 2006:185) plaasvind, word individuele onderwysers se prestasie geassesseer. Met hierdie inspeksie-besoeke word daar klem gelê op “die bewyse van onderwysers se klaskamerprestasie” (Turner-Bisset, 2007:194) wat beoordeel word aan die hand van aanduiders. “The term *indicator* is described as a selected item of quantitative data, which helps in the evaluation of quality and standards by allowing comparisons to be made, or changes over time to be measured (Brand, 2000:82). Die bewyse van onderwysers se werksverrigting, of die ‘produksie van inligting’ (Ball, 2003b:216) wat dien as “vertonings van kwaliteit” (Ball, 2003b:218) wat tydens skoolbesoeke ingesamel word, is die “lewensbloed van alle toerekenbaarheidsmeganismes: jy gee verslag aan iemand vir iets, en hierdie verslaggewing word gedoen deur die oordrag van informasie” (O'Day, 2002:3).

Tydens die evalueringsproses kan 'n wye reeks van inligting van die individuele onderwyser ingesamel word. Die ingesamelde inligting aangaande onderwysers mag onder andere die volgende insluit: onderwysers se self-taksering (sien 2.3.4.3), lesobservasie, nagaan van die onderwyser se werkskedules, lesplanne en die nasien van oefeninge of eksamenskrifte, en ‘ander bronne van data’ soos daaglikse observasie, verslag van nie-ondererrigpligte, leerders se akademiese uitslae en vordering, en, ten laaste, verslag van leerders se toekennings en straf sowel as buitemuurse aktiwiteite (Choi, 2005:245). In Engeland word die bewyse van prestasie gebaseer op leederuitkomste, klaskamer-observasie en persoonlike verklarings van die onderwysers (Perryman, 2006:149), terwyl daar in Ierland klem gelê word op ‘temas’ soos bestuur, beplanning, onderrig en leer, ‘die kwaliteit van kurrikulumvoorsiening’ en ‘ondersteuning van leerders’ (Sugrue, 2006:189). Dit is in hierdie wye versamelde reeks van inligting aangaande die onderwyser waarin die ‘terreurs van performatiwiteit’, soos Ball (2003b:215-228) noem, gemanifesteer word.

Die prestasie van onderwysers word in hierdie spesifieke ‘temas’ beoordeel aan die hand van prestasie-aanduiders en beskrywings wat in 'n punte-skaal vervat word, soos byvoorbeeld in Wallis is daar 'n vier-punt skaal in terme van gradering vanaf ‘Baie Goed’ (hoof sterkpunte, beste prestasie), ‘Goed’ (sterkpunte oortref swakpunte), ‘Redelik’ (minimum aanvaarbaar – betekenisvolle verbetering moontlik) en ‘Swak’ (hoof swakpunte,

'n onbevredigende prestasie) (DES, 1996:40 in Sugrue, 2006:189). In Chili word die onderwyser wat geëvalueer word, geklassifiseer op een van die vier vlakke: “uitstaande, bevoegd, basies en onbevredigend” (Mabogoane & Patel, 2006:131). In die Suid-Afrikaanse konteks verskaf die GGBS ook voorgeskrewe standaarde of kriteria wat aangewend word om onderwysers te beoordeel. Elke prestasie-standaard word omskryf deur vier prestasie-vlakke wat kom vanaf 'n graderingskaal, naamlik onaanvaarbaar, voldoen aan die minimum verwagtinge, goed en uitstekend (Hariparsad, Bisscoff, Conley, Du Plessis, Grobler, Hlongwane, Loock & Mestry, Undated:18). Dit is 'n gebruik van die evalueerders of inspektoraat om na afloop van die evaluasie of inspeksie 'n verslag met bevindinge uit te bring. Die inspeksieverslag, wat inligting verskaf oor die standaard van die individuele skool, asook die areas vir verbetering van prestasie identifiseer, en wat aan die individuele onderwyser sowel as die skoolbestuursraad (Sugrue, 2006:185) en plaaslike gemeenskappe (Brand, 2000:82) uitgereik word, word ook aan ouers beskikbaar gestel (Brand, 2000:82; Fitz, 2003:233). Brand (2000:82-83) noem dat in Engeland publiseer OFSTED 'n inspeksieverslag van individuele skole en daarin word verslag gedoen oor die kwaliteit van onderwys, opvoedkundkundige standaarde bereik, of finansiële bronne effektief bestuur word en die geestelike, morele, sosiale en kulturele ontwikkeling van leerders op skool. Verslae maak op 'n belangrike deel uit van die performatiewe kultuur soos dit een van die meganismes is wat gebruik word om informasie in te samel en uiteindelik gebruik word om die “verdienstelikeid, kwaliteit of waarde van 'n individu of organisasie” aan te dui (Ball, 2004:43).

Soos reeds vermeld is daar in baie lande, veral in Europa, 'n evaluerings- of inspeksiestelsel vir skole. In Suid-Afrika tydens die apartheidsera, reken Jansen (2004:53), was die staat betrokke in die supervisie en monitering van onderwysers en onderwysers se werk binne die skoolomgewing. Die gehate inspeksiestelsel (Jansen, 2004:56), gedurende die apartheidsera was daartoe gerig om onderwysers te beheer, eerder as op hul ontwikkeling en ondersteuning (Biputh, 2008:2; Sass, 2010:27); daarom is die inspeksieregime, volgens Chetty et al., (1993:1) in Jansen (2004:52) gesien as “'n meganisme om staatsbeheer af te dwing”. 'n Inspeksie-benadering waarin individue op persoonlike motivering fokus, behoort aan vorige politiese regimes en dit het vrese en negatiewe voortgebring wat in die algemeen nie vergeet word nie (Umalusi & CEPD, 2007:3). Swartz (1994:36) in Biputh (2008:102), en Biputh en McKenna (2010:281) is dit eens dat hierdie vorm van inspeksie onplesierig vir onderwysers, wie dikwels hierdie

inspeksies met agterdog en vrees bejeën het, was, asook met onvergenoegdheid en ontnugtering. In die apartheidsregime het 'n gedifferensieerde stelsel van inspeksie geopereer, verwysend na die “aparte rasse en etniese stelsels van onderwysadministrasie” (Jansen, 2004:5). In teenstelling met die positiewe ervaring van die Blanke onderwysers, was die ervaring van die oorgrote meerderheid van die gekleurde onderwysers heeltemal verskillend. Terwyl die inspeksie in Swart skole deur burokratiese beheer gekenmerk is, is die inspeksies in Blanke skole gesien as 'n ligte toesighoudende funksie (Biputh, 2008:105) of 'n onderrigleidingsdiens (Sass, 2010:26). Volgens Williams (2003:5) in Biputh en McKenna (2010:281-282) het min inspeksies teen die einde van die apartheidera plaasgevind, omrede die gekleurde onderwysers, veral die Swartes, hulle hewig verset het teen die inspeksie-stelsel en gevolglik het die departement van onderwys dit ontbind. Christie (1998) in Biputh en McKenna (2010:282) reken dat die pogings van Swart skole om hul te verset teen die apartheidsregime het daartoe gelei dat baie Swart skole disfunksioneel geword het en hierdie konflik het 'n totale ineenstorting van die kultuur van onderrig en leer veroorsaak. Sedert die ineenstorting van die apartheidsinspeksiestelsel in die 1990's – wat toegeskryf kan word aan verskeie faktore, onder andere die negatiewe ervarings van Swart onderwysers (Biputh, 2008:114) – was daar, volgens Jansen (2004:54), gedurende die vroeë oorgangsjare (1994 – 1999) min pogings aangewend om die onderwysprofessie te reguleer.

Die post-apartheidsregering se betrokkenheid in die supervisie en monitering van onderwysers se werk binne die skoolomgewing, word beliggaam deur die Skool Adviserende Diens (Adendorff & Moodley, 2014:425). Die vakadviseurs (Jansen, 2004:5) of ook kurrikulumadviseurs (KA's) genoem, wat voorheen beskryf was as skoolinspeksie dienste, is meestal gelokaliseer by die onderwysdistrikskantore omdat hulle deel is van die onderwystoesighoudende, -ondersteuning en -moniteringstelsel (Adendorff & Moodley, 2014:425). Die ELRC se Policy Handbook for Educators (DoE, 2003) verskaf 'n generiese gids betreffende die kernpligte en -verantwoordelikhede van KA's (Adendorff & Moodley, 2014:426). Die kernverantwoordelikhede van die KA sentreer rondom leierskap, kommunikasie, beplanning, bestuur, transformasie, beleid, navorsing en ontwikkeling, en kurrikulumlewering (DoE, 2003). Een van die kernverantwoordelikhede van distriksgebaseerde vakadviseurs is “om kurrikulumlewering te fasiliteer deur ondersteuning in verskeie maniere” (DoE, 2003). Volgens laasgenoemde bron sentreer kurrikulumlewering rondom “leiding en raadgewing”, “monitering”, en “optekening [van]

vordering” en ‘kurrikulumontwikkeling”. Kurrikulum-monitering sluit in die observering van die onderwyser se klaskamerpraktik deur die KA’s (WCED, 2012). Behalwe klaskamer-observasie (Webb & Vulliamy, 1998:549) tydens die ‘site visits’ (Ball, 2003b:220) by skole, word die monitering van die dekking van die nasionale kurrikulum gedoen deurdat die KA’s die onderwysers se planne, en leerders se werk en die onderwysers se assessering van daardie werk, noukeurig ondersoek (Webb & Vulliamy, 1998:Ibid). Na aanleiding van die verslag van die Ministereriële taakspan wat die implementering van die Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV) hersien het (DoE, 2009), word bepaalde aanbevelings gemaak ten opsigte van die rol wat vakadviseurs behoort te speel in die ondersteuning van onderwysers (DoE, 2009; Ednews, 2010:2). Een van die suggesties oor wat vakadviseurs kan doen om hul impak op die kwaliteit van onderrig en leer in die skole kan verbeter, is dat ‘n vakadviseur ‘n deeglike grondslag moet hê in die dissiplines van die vak(ke) waarvoor hy/sy verwag word om advies en ondersteuning te verskaf (Ednews, 2010:2). Dit is duidelik dat die praktik van die skooladviesdiens in ‘n groot mate ‘top-down’ in sy implementering en bestuur is. Die ‘top-down’-benadering word ook beklemtoon deur Dilotsohle, Smit en Vreken (2001) in Adendorff en Moodley (2014:426), wat reken dat hierdie benadering grootliks eerder gehoorgewing aan departementele regulasies is as betrokkenheid met opvoeders oor hul werk (Adendorff & Moodley, Ibid).

In opdrag van die Nasionale Minister van Onderwys (Angie Motshekga) is ‘n Nasionale Onderwys Evaluasie en Ontwikkelingseenheid (NEEDU) in 2008 aangewys, naamlik “om meganismes aan te beveel waardeur die evaluering en ontwikkeling van skole onderneem kan word” (DoE, 2009:7/29). Volgens Mohlala (2011:1) is die primêre doelstelling van NEEDU, wat formeel in Maart 2011 deur die Minister van Onderwys geloods is, om nie net die monitering van skole uit te voer nie, maar ook die van distrikte en provinsies, insluitend die nasionale departement. Ten einde ‘n effektiewe stelsel van toerekenbaarheid te vestig, is outoriteit en kundigheid nodig en daar word voorgestel dat “hoogs-opgeleide, bekwame en ervare professionele persone die verantwoordelikheid moet neem van die monitering en evaluering van skole en onderwysers” (DoE, 2009:46). Daar word aanbeveel dat dit belangrik is om inspeksie en evaluering van ontwikkeling en ondersteuning te skei (DoE, 2009:54); daarom is dit nodig dat hierdie nuwe evaluasie-outoriteit onderwyseropleiding en -ontwikkeling sentraal van sy funksies moet plaas (Mohlala, 2011:2), met ander woorde “‘n benadering wat institusionele bevoegdheid benadruk” (Umalusi & CEPD, 2007:3).

Daar is 'n moontlikheid dat 'n skoolinspeksiestelsel op enige tydstip in die nabye toekoms in die Suid-Afrikaanse onderwys heringestel gaan word, en hierdie stelsel kan enige aantal vorms aanneem (Umalusi & CEPD, 2007:1). In een vorm van benadering kan skoolsupervisie gesien word as 'n *summative* aktiwiteit wat aspekte van 'n skool se prosesse en prestasie evalueer. Hierdie tipe van supervisie is gerig op die identifisering van areas van bestaande sistemiese of institusionele sterk- en swakpunte, en kan daarna verwys word as '*evaluatie van prestasie*'. Supervisie kan ook gesien word as 'n *formative* aktiwiteit waarin 'n skool geëvalueer word om potensiële weë vir ontwikkeling te identifiseer. Hierdie vorm van supervisie is gerig op assessering van die skool se spesifieke swakhede en die moontlike oorsake van hierdie swakhede, met 'n siening om 'n proses van verbetering te genereer wat doelbewus en sistematies die onderontwikkelde areas aanspreek. Dit kan na verwys word as '*evaluatie vir ontwikkeling*'. 'n Derde vorm van supervisie is nog 'n formatiewe een wat gerig is dat dit maak dat die skool self reflekteer op sy eie swakhede en die oorsake van sy onderontwikkelde areas. Dit is hoofsaaklik om die skool te maak om eienaarskap van hierdie problematiese patrone te neem en deur die personeel te kry om saam te reflekteer om sodoende maniere te vind om op hierdie aspekte te verbeter. Hierdie benadering kan genoem word '*evaluatie vir verbetering*' (oorspronklike beklemtoning in Umalusi & CEPD, 2007:4). Een van die kern aanbevelings van die Ministeriële Komitee is dat NEEDU die outoriteit sal hê om die mees geskikte en effektiewe metodes te gebruik om die monitering en evaluering van skole uit te voer. Sulke metodes behels:

- die observasie van klaskamer-onderrig
- die assessering van onderwyser-kennis
- die assessering van leerder-kennis
- die evaluering van skoolleierskapspraktyk
- die kapasiteit van skoolbeheerliggame
- die doeltreffendheid van distriks-, provinsiale- en nasionale ondersteuning (DoE, 2009:68).

Inagnome die feit dat onderwysers, veral Swartes, soos reeds vermeld, 'n negatiewe houding jeens inspeksie, soos dit in die verlede in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel toegepas is, openbaar het, het "onderwysers 'n natuurlike weersin vir 'die inspektoraat' in watter vorm of voorkoms dit ookal mag aanneem", ontwikkel (Mohlala, 2011:2). Daar kan

geargumenteer word dat sentraal tot die nosie van kwaliteitsonderwys is toerekenbaarheid wat “verstaan, geïnstitusioneel en vernuwe” moet word; dus is die behoefte vir toerekenbaarheid “beide noodsaaklik en onvermydelik” (Mohlala, 2011:2). Om hierdie ideaal te realiseer, is daar voorstelle dat beide die GGBS, wat ‘n “matige vorm van interne professionele toerekenbaarheid is” (DoE, 2009:25), en ‘n inspektoraat nodig is (Umalusi & CEPD, 2007:7). Die regering kyk beide na die formaat en vorm van ‘n inspektoraat, asook die versterking van die GGBS (Umalusi & CEPD, 2007:8), wat bepaalde uitdagings en beperkings openbaar (Umalusi & CEPD, 2007:3).

2.3.4.5 Gestandaardiseerde toetsing

Een van die vorme van indirekte monitering van die onderwysers se werkswaardigheid is die van leerders se leeruitsette of die akademiese prestasie van leerders. Die idee dat onderwysers deesdae aanspreeklik gehou word vir die uitslae van leerders – met ander woorde ‘toerekenbaarheid’ – het huidige ‘n wagwoord in die onderwys geword. “Accountability for student performance is one of two or three – if not the most – prominent issues in policy at the state and local levels right now”, skryf Richard Elmore (Education Week, 2010:1). Die ‘kwaliteit’ van die onderwyser se werk word beoordeel aan die hand van die leerders se prestasies, veral hul uitslae in eksamens en toetse. Arens (2005:6) merk op dat toerekenbaarheid deur leerdertoetsing ‘n “redelike volhardende kenmerk van die onderwyslandskap” geword het. Volgens Tolofari (2005:87) bestaan daar verskillende soorte van toetse om leerderprestasie te meet, en dat die “prestasie van leerders in hierdie toetse is ‘n refleksie van hoe effektief onderrig en leer by ‘n bepaalde skool was.” Daarom is prestasie, volgens Tolofari (2005:86), die *raison d’être* (bestaansrede) van onderwysinstellings. Omdat assessering ‘n “kernproses in die onderwys is” (William, 2010:107), en daarmee ‘n “gewilde konsep in die onderwys geword het” (Sieborger & Macintosh, 2002:5 in Msila, 2009:542), reken William (2010:106) dat dit slegs deur assessering is dat ons kan uitvind of onderrig sy bedoelde effek het. William (2010:106) gaan verder en merk op dat “all those with a stake in the outcomes of education – learners, teachers, parents, other taxpayers, employers, and the wider community – want to know what students have learned, and it seems plausible that this can easily be evaluated through the use of straightforward and familiar instruments, such as ... tests.”, onder ander prestasie- en gestandaardiseerde toetse. Voorbeelde van gestandaardiseerde toetse is onder meer die *Standard Assessment Task* (SAT’s) in Engeland, die *National Test* (NT) in

Skotland, die *National Assessment Program - Literacy and Numeracy (NAPLAN)* in Australië, die *National Assessment of Educational Achievement (NAEA)* in Korea, en die *Jaarlikse Nasionale Assesserings (JNA's)* in Suid-Afrika. Hierdie toetse, met die sterk fokus op “bereikbare uitkomste” (Orga, 2003:2), het ten doel om kinders se bevoegdhede in 'n wye reeks van vaardighede, kennis en verstaan van elke kurrikulumvak te assesseer (Jeffrey, 2002:532).

Die gebruik van standaard-gebaseerde toetsing (Kelchtermans, 2005a:3) vir die doeleindes van opvoedkundige toerekenbaarheid is nie nuut nie (Brkich & Washington, 2011:36). Gestandaardiseerde toetsing, wat Apple (2001) in Williams & Nur-Awaleh (2010:54) sien as deel van 'n “bestuurstelsel” vir 'n mark-ekonomie, se hoofdoel, volgens Volansky (2007:21), is om leerderprestasie in vergelyking met die kurrikulum te monitor. Kim (2010:71-72) wat vanuit 'n Koreaanse perspektief skryf, merk op dat die gestandaardiseerde toetse uitgevoer word ten einde te assesseer en te monitor of leerders die nasionale kurrikulumstandaarde bereik het en om die kwaliteit van die onderwysers se onderrig te bepaal. Navorsers in Australië het bevind dat onderwysers gevra word om meer direk toerekenbaar te wees vir die prestasie van hul leerders deur nasionale toetsing (Crump, 2006:63). In Engeland word elke kind teen die ouderdomme van 7, 11, en 14 (Fitz, 2003:233; Peters, 2004b:22; Volansky, 2007:15) teen 'bereikbare teikens' in die kernvakke, soos Engels, Wiskunde en Wetenskap, geassesseer. 'n Nasionale stelsel van gestandaardiseerde toetsing bestaan onderskeidelik in Australië vir Grade 3, 6 en 9 vir Engels en Wiskunde (Volansky, 2007:21) en in Korea vir Grade 6, 9 en 10 (Kim, 2010:71). In Suid-Afrika is die JNA's 'n stel van nasionaal gestandaardiseerde assesserings vir gesyferheid en geletterheid in Grade 1 tot 6, en 9 (Spaull, 2013b:14). Die JNA's, wat in Februarie 2011 (toetsing van 2010 se inhoud) en September 2012 (toetsing van 2011 se inhoud), uitgevoer is, was 'n merkwaardige prestasie vir die Departement van Basiese Onderwys, want sedert hulle elke enkele leerder in genoemde grade getoets het, verteenwoordig hierdie twee assesserings, behalwe die twee sensusse, die grootste data-insamelingsoefening (Spaull, 2013b:14). Die Wes-Kaap Onderwysdepartement (WKOD) het ook 'n stelsel ingevoer waar alle graad 3-, 6- en 9-leerders vanaf 2010 in Geletterdheid/Tale- en Gesyferheid/Wiskunde-toetse gaan skryf (WKOD, 2010a:3). Hierdie WKOD se Sistemiese Evaluering moet nie met die nasionale Onderwysdepartement se Jaarlikse Nasionale Assesserings (soos hierbo genoem) verwar word nie.

Wetgewers stel eise vir die verbetering in leerderprestasie in hierdie jaarlikse Geletterheids- en Syferkundetoetse, en so byvoorbeeld word daar in Australië verwag dat 'n kind teen die ouderdom van 7 'n vlak van 1 tot 3 moet bereik, terwyl die elfjariges 'n vlak tussen 3 en 6, en die veertienjariges 'n vlak 4 tot 8, en die sestienjariges 'n vlak tussen 4 en 10 moet behaal (Volansky, 2007:15). Die No Child Left Behind-wetgewing van 2001 in die Verenigde State van Amerika se 2014-doelwit, betreffende gestandaardiseerde toetse, word soos volg verwoord: dat alle skoolkinders die uiteindelijke doelwit van 100% bekwaamheid in Wiskunde en lees moet behaal (Schraw, 2010:71/72; Williams & Nur-Awaleh, 2010:51). In Suid-Afrika het die huidige president in sy Staatsrede verbeterde teikens van 60% in Geletterheid en Syferkunde teen 2014 in die vooruitsig gestel (WCED, 2011b). Dit wil voorkom dat die meeste regulerende stelsels in die wêreld klem in die gestandaardiseerde toetsing lê op vakke soos Geletterdheid en Wiskunde wat ten doel het om leerders se bekwaamheid in lees-, skryf- en syfervaardigheid te verbeter, en sodoende die akademiese prestasie van leerders 'n hupstoot te gee. 'n Moontlike afleiding wat gemaak kan word, is dat die oogmerk van die beleidmakers is om die standaard van kwaliteit, te verhoog en – om die rockgroep Metallica aan te haal – “niks anders maak saak nie”, aldus Kelchtermans (2005a:3).

In baie lande word daar van onderwysers verwag om hul leerders se assesseringsdata in te samel, waarna die individuele uitslae van leerders, volgens Jeffrey (2002:532), aan die ouers gerapporteer word. Die algehele skooluitslae of die “vasstaande getuienis” waarna Sugrue (2006:191) verwys, word in die vorm van ‘ligatabelle’ in plaaslike en nasionale nuusblaaie, asook op webtuistes gepubliseer. In baie oorsese lande, soos byvoorbeeld die Verenigde Koninkryk, Ierland en Nederland speel die regering 'n aktiewe rol om die prestasie-aanduiders, soos verslagkaarte, te publiseer (De Wolf & Janssens, 2007:382). Deur middel van die ‘liga tabelle’, soos die *School Achievement Tables* in Singapore (Tan, 2008:117) wat 'n aanduiding is van 'n skool se prestasie, bind skole, gebaseer op hul akademiese uitslae. Die ‘ligatabelle’, wat beskikbaar gemaak word aan die publiek (Tan, 2008:117), word aangewend om skole te rangeer, en die range word gebruik “om hul posisies, sukses of mislukking te klassifiseer” (Kim, 2010:72) en daardeur onderling met mekaar te vergelyk. Hierdie onderlinge vergelyking tussen skole, deur middel van toetsuitslae, wat volgens Troman *et al.* (2007:559) die ‘fundamentele eenhede van assessering van die skool’ is, gee daartoe aanleiding dat die skool in 'n “kompeterende mark” (Troman *et al.*, 2007:556) ontaard. Meadmore (2001:27) voer aan dat

koerantartikels “is in staat om toetsuitslae te bespreek” en hierdie statistieke “is nuuswaardig in ‘n kultuur van kompetisie waar die beskikbaarheid van keuse vir verbruikers van groot belang is”. Daar is, volgens Volansky (2006:25), “aansprake dat standarde akademiese kompetisie tussen skole genereer”, en die kompetisie tussen skole word vir ‘n “markaandeel” aangemoedig (Ball, 1999a:198). Skole kompeteer oor die kwaliteit van die opvoeding wat hulle bied (Tolofari, 2005:86), en omdat daar nie meer so iets soos skoolgrense bestaan nie, het ouers van leerders ‘n vrye keuse van skole, en kom bemerking ook sterker in die prentjie (Van der Walt *et al.*, 2008:475). Die wyer keuse wat vir ouers gelaat word, soos Suspitsyna (2010:579) opmerk, gee hulle die geleentheid om hul kinders na die ‘beste’ skole – skole “waar konsekwente, betroubare gehalteonderrig gebied word ...” (Jansen soos aangehaal deur Malan, 2013:2) – te stuur. Ouers stuur dus hul kinders na skole “waar op goeie onderrig gereken kan word” (Malan, 2013:2). Toetsuitslae van leerders, as prestasie-aanduider, word dus deur ouers gebruik om ‘n skoolkeuse vir hul kinders uit te oefen – ‘ouers stem met hul voete’, aldus Jansen (2004:63), De Wolf en Janssens (2007:381) en Malan (2013:2).

2.3.4.6 Inklusiewe onderwysstelsel

Soos reeds vermeld (sien 2.3.4.5) word onderwysers toenemend toerekenbaar gehou vir die uitslae van hul leerders en onderwyserprestasie word gemeet op die basis van die uitsette wat hulle lewer. Die effek van hierdie diskoers van performatiwiteit op onderwysers van kinders met spesiale onderwysbehoefte binne hoofstroomskole is diepgaande. Hulle staan voor ‘n onbuigsame keuse – om te fokus op daardie kinders wie ‘n betekenisvolle verskil sal maak tot ‘n skool se resultate of om kinders gelyk te onderrig en loop die gevaar om as ‘n onsuksesvolle onderwyser beskou te word (Glazzard, 2014:25). So ‘n keuse veroorsaak spanning vir daardie onderwysers wie aan ‘n agenda vir inklusie en sosiale geregtigheid onderskryf, en ‘n besluit om te belê “in werk met kinders met spesiale onderwysbehoefte waar die ruimte vir verbeterde prestasie beperk is” (Ball, 2006:151 soos aangehaal in Glazzard, 2014:25).

Die oorwegende doelwit van ‘n onderwysstelsel is een van die verskaffing van kwaliteitsonderwys vir alle leerders ten einde hulle in staat te stel om hul volle potensiaal te realiseer en daarby betekenisvol by te dra tot en deelname in die samelewing (Prinsloo, 2001:344). Internasionale verslae soos *The Salamanca Statement and Framework for*

Action on Special Needs Education (UNESCO, 1994 in Logan, 2006:92), wat die gunstige benadering in die meeste ontwikkelde lande geword het, lê klem op die regte van die kind tot inklusiewe onderwys (Logan, Ibid). Aansluitend noem Glazzard (2014:24) dat *The Salamanca Statement* het 'n internasionale verbintenis tot inklusiewe onderwys en die regte van alle kinders tot 'n hoofstroomonderwys vasgelê. In essensie verwys 'inklusie' na die vermoë van 'n onderwysstelsel om kinders van alle gebreke en behoeftes in te sluit (MacBeath, 2012:33).

In ooreenstemming met die internasionale tendens van die verskaffing van kwaliteitonderwys vir alle leerders binne die hoofstroom van onderwys, het Suid-Afrika 'n ferm voet op die pad gesit in die realisering van hierdie doel (Prinsloo, 2001:344). Die verskaffing van onderwys vir leerders met gebreke was deel van daardie proses en die ontwikkeling van 'n inklusiewe onderwysstelsel kan teruggespoor word tot die nasie se stigtingsdokument, die *Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika, Wet No. 108 van 1996* (Republic of South Africa, 1996 in Dalton, McKenzie & Kahonde, 2012:1). In Afdeling 29 (die Handves van Regte) word verklaar dat almal het die reg tot "n basiese onderwys, insluitend basiese volwasse onderwys; en tot verdere onderwys, wat die regering deur redelike maatreëls op vooruitstrewende wyse beskikbaar en toeganklik moet maak" (Dalton et al., 2012:1). Die raamwerk vir 'n inklusiewe onderwysstelsel word uitgelê in *Onderwys Witskrif 6: Spesiale Behoeftes Onderwys: Bou 'n Inklusiewe Onderwys- en Opleidingsstelsel* (DoE, 2001:10). Genoemde beleid bepaal dat ten einde inklusiewe onderwys 'n realiteit te maak, behoort daar 'n konseptuele skuif te wees in verband met die voorsiening van ondersteuning vir leerders wie struikelblokke tot leer ervaar (Dalton et al., 2012:2). Daar word verwag dat alle leerders, insluitende leerders met gebreke in die algemene onderwysomgewing en die kurrikulum tot die maksimale mate, onderrig, ondersteun, en geassesseer moet word (Dalton et al., 2012:2).

Wat is die rol van die vak- of klasonderwyser in die hoofstroomskole in hierdie verband? As gevolg van die transformasie van onderwysbeleid en praktyk in Suid-Afrika, het onderwysers meer gereeld te doen met leerders met intellektuele gebreke in hul hoofstroomklaskamers, aldus Engelbrecht, Oswald, Swart en Eloff (2003:296). Die bepaalde aard van die leerbehoeftes van hierdie leerders mag addisionele eise plaas op onderwysers in hoofstroomklaskamers (Engelbrecht et al., 2003:296). Volgens Donohue en Bornman (2014:4) is onderwysers in Suid-Afrika opgelei of om algemene onderwys of

spesiale onderwys te onderrig, en hierdie praktyke het op hul beurt baie onderwysers geproduseer sonder die nodige vaardighede om leerders met gebreke te onderrig. Wat verder dinge kompliseer, is die feit dat 'n groot gedeelte van die Suid-Afrikaanse onderwysarbeidsmag oor 50 jaar van ouderdom is (Armstrong, 2009 in Donohue & Bornman, 2014:4); dus om onderwysers te oriënteer tot nuwe maniere om leerders op te voed na baie jare in die professie bly 'n betekenisvolle uitdaging tot inklusiewe praktyke (Donohue & Bornman, 2014:Ibid). Die insluiting van leerders met spesiale opvoedkundige behoeftes (LSOB) in hoofstroomskole mag dus uitdagings tot opvoeders lewer (Farrel & O'Neill, 2011:92).

Een van die moeilikste aspekte van inklusiewe opvoeding in die hoofstroomskole is wanneer die primêre skoolonderwyser te doen het met “vermeerde getalle van kinders met komplekse leermoeilikhede” (MacBeath & Galton, 2008:3). Indien onderwysers in die hoofstroomklaskamer effektief inklusiewe opvoeding wil implimenteer, beveel Thomson (1998:10) in Hay, Smit en Paulsen (2001:214) aan dat onderwysers toegerus moet word en hul kennis opgedateer word in die aanspreek van die behoeftes van 'n diverse klaskamerbevolking. In dieselfde lyn noem Goodman en Burton (2010:223) dat alle onderwysers opgelei behoort te word om toepaslik die leerders se spesiale onderwysbehoeftes te identifiseer en aan te spreek. Lomofsky en Lazarus (2001) in Donohue en Bornman (2014:5) reken dat ondersteuning 'n noodsaaklike komponent van suksesvolle inklusiewe onderwyspraktyke is omdat die behoeftes van baie leerders met gebreke verder strek as die basiese diens wat beskikbaar is in tipiese algemene onderwys klaskamers. Dus tesame met “opleiding en gepaste diens-ondersteuning vir leerders met gebreke” (Donohue & Bornman, 2014:5) mag onderwysers suksesvol wees in die aanspreek van die behoeftes van leerders met gebreke in die hoofstroom.

Ten einde te probeer om die gebreke by leerders te 'ontbloot', is dit nodig om die behoefte om te verstaan en om te reageer tot struikelblokke tot leer, in 'n *sistemiese* manier te beskou (DoE, 2005b:28). Die volgende aspekte behoort oorweeg te word:

- Wat binne die *leerder* haarself/homself dra by tot die probleem? (Byvoorbeeld mag sy/hy nie in staat te wees om behoorlik te hoor nie.)

- Is die *onderwyser* in enige manier bydraend tot die probleem? (Dit sluit in die oorweging hoe die onderwyser die klas bestuur, hoe onderrig en leer in die klas geskied, en so meer.)
- Het ander aspekte van die *kurrikulum* 'n impak op die probleem? (Byvoorbeeld is die leermateriaal toeganklik tot alle leerders, of is die assesseringsprosedures sensitief tot die verskillende behoeftes van leerders in die klas?)
- Hoe affekteer die *skool/institusie* se fisiese en interpersoonlike omgewing die probleem? (Byvoorbeeld, faktore soos interpersoonlike konflik in 'n institusie, wanbestuur, 'n gebrek aan voldoende materiaal of toerusting, of ontoeganklike geboue en klaskamers vir leerders wat mag dien as struikelblokke tot die onderrig- en leerproses.)
- Hoe beïnvloed die *huisomgewing* die onderrig- en leerproses? (Dit sluit in die oorweging van gesinsdinamika, huistaal, sosio-ekonomiese klas, kulturele agtergrond, en ekonomiese omstandighede van die gesin, insluitende werk- of werkloosheidstatus.)
- Is daar breër *gemeenskaps- en sosiale faktore* wat dien as struikelblokke tot die leerproses? (Dit sluit in die aantal sosiale uitdagings wat skole en ander onderwysinstitusies huidiglik in die gesig staar, insluitende armoede, die HIV/VIGS pandemie, verskeie vorme van geweld, dwelmmisbruik, en so meer.) (DoE, 2005b:28).

Volgens Engelbrecht *et al.* (2003:296) mag leerders met intellektuele gebreke moeilikhede demonstreer met die leer van nuwe vaardighede, kommunikasie, berging en ontsluiting van informasie (geheue), en die oordrag van kennis na nuwe situasies. Geheue, veral korttermyn-geheue, is dikwels aangetas ('impaired') en sommige leerders mag ook probleme ervaar met langtermyn-geheue (Smith, 1998 in Engelbrecht *et al.*, 2003:296). Matige intellektuele gebrek word algemeen nie later as die voorskoolse jare geïdentifiseer nie, terwyl 'n ligte gebrek eers sigbaar mag wees by die begin van formele leer (Lomofsky & Skuy, 2001 in Engelbrecht *et al.*, 2003:296). Dit is belangrik om bewus te wees dat by verre is omgewingsagteruitgang eerder as organiese gebrek die waarskynlikste rede vir swak vordering in Graad 1 in Suid-Afrikaanse klaskamers. Nietemin mag die twee

saamwerk sodat 'n ligte organiese kondisie, vererger deur onontwikkelde kognitiewe prosesse, 'n struikelblok tot leer word (Lomofsky & Skuy, 2001 in Engelbrecht *et al.*, 2003:296).

Alhoewel onderwysers in die hoofstroom 'n sentrale rol behoort te speel in die identifisering en aanspreek van struikelblokke tot leer by kinders (DoE, 2005b:26), is daar in 'n Suid-Afrikaanse studie, van meer as 'n dekade gelede, bevind dat onderwysers onvoorbereid is en nie toegerus is om geïntegreerde klasse te onderrig nie, en dit word toegeskryf aan 'n gebrek aan opleiding, gebrek aan tyd, groot klasse, gebrek aan fasiliteite, en gebrek aan onderwyserervaring (Hay *et al.*, 2001:218).

In die aanspreek van struikelblokke tot leer by kinders kan die hoofstroom-onderwyser hom/haar beroep op verskeie vlakke van ondersteuning, soos plaaslike inrigtings-gebaseerde ondersteuning en distriks-gebaseerde ondersteuning. Plaaslike inrigtings-gebaseerde ondersteuning sluit in die leerondersteuningsopvoeder (LOO) en die onderwyser ondersteuningspanne (OOS'e) in die hoofstroomskole. Volgens die Vakaturelys 5/2010 van die WKOD is die vernaamste funksies en vereistes van die leerondersteuningsopvoeder in hoofstroomskole die volgende:

- Ondersteuning aan leerders in hoofstroomskole wat leerstoornisse ervaar en in die geval van die OLSO-eenheid, hoofsaaklik die leerders in die eenheid.
- Voorsien inligting en ondersteuning aan hoofstroomskole in verband met Inklusiewe Onderwys en verwante sake.
- Identifisering en aanspreek van leer- en ontwikkelingstoornisse in die hoofstroomskool.
- Ondersteun hoofstroomopvoeders met betrekking tot leerders wat leerstoornisse in die skool ervaar.
- Lewer insette rakende professionele ontwikkeling van hoofstroomopvoeders met betrekking tot LSO in die skool.
- Kapasiteitsbou van opvoeders in die hoofstroom.

- Werk binne die raamwerk van Heelskoolontwikkeling.
- Deelname en onderwerping aan die Geïntegreerde Gehaltebestuurstelsel (GGBS) proses.
- Steun die Skoolbestuurspan in die uitvoer van leerondersteuningsaktiwiteite in die skool.
- Samewerking met ander dissiplines en die gemeenskap om hindernisse tot leer aan te spreek.
- Implementeer strategieë om Geletterdheid en Gesyferheid te verbeter.
- Nuwe skakeling met die Skool Gebaseerde Ondersteuningspan (OOS), asook met die Kring se Leerondersteuningsadviseur (WKOD, 2010b).

Witskrif 6 beklemtoon die behoefte om gemeenskaps-gebaseerde effektiewe ondersteuningstelsels te ontwikkel om skole en onderwysinstitusies te ondersteun (DoE, 2001). Die bepaalde klem is op die ontwikkeling van inrigtings-gebaseerde ondersteuningspanne, ook bekend as Onderwyser Ondersteuningspanne (OOS'e of in Engels bekend as TST's), binne alle onderwysinstitusies (DoE, 2005b:34; Jafthas, 2008:107). Hierdie vorm van ondersteuning berus op 'n stelsel wat in die Verenigde State van Amerika ontwikkel is, en as die *Teacher Assistance Teams* bekend staan (Du Toit, 1990b:77). Hierdie didaktiese hulpspanne (Du Toit, 1990b:77) of OOS'e bestaande uit onderwysers, spesialiste en ander belangstellende aandeelhouders behoort op 'n gelyke voet saam te werk ten einde advies, hulp en ondersteuning aan personeellede en die leer-institusie te verskaf (Jafthas, 2004 in Jafthas, 2008:107).

Slegs as die klas- of vakonderwyser of die OOS nie in staat is om voldoende te verstaan en te reageer tot die uitdagings van die leerders met leerstoornisse nie, sal ander vlakke van ondersteuning binne die proses gebring word. Een van hierdie ander vlakke van ondersteuning in die onderwysstelsel is die distriks-gebaseerde ondersteuningspanne (DoE, 2005b). Witskrif 6 noem dat die sleutel doel en funksies van die distriks-gebaseerde ondersteuningspanne is, onder andere:

- Om alle leerders, opvoeders en die stelsel as 'n geheel te ondersteun sodat die volle reeks van leerbehoefte aangespreek kan word. Die fokus sal wees op onderrig- en leere faktore, en klem sal geplaas word op die ontwikkeling van goeie strategieë wat tot voordeel sal wees tot alle leerders; die oorkoming van struikelblokke in die stelsel wat verhoed dat dit die volle reeks van leerbehoefte kan aanspreek; en op die aanpassing van ondersteuningstelsels wat in die klaskamer beskikbaar is (DoE, 2001:19), en
- Om direkte intervensie programme aan leerders in 'n reeks van omgewings te verskaf, en/of dien as 'konsultant-mentors' tot skoolbestuurspanne, klaskamer-opvoeders en skoolbeheerliggame (DoE, 2001:41).

2.3.4.7 Implikasies van die regulering van onderwyserwerksverrigting

Die gebruik van interne- en eksterne monitering, en gestandaardiseerde toetse as meganismes van toerekenbaarheid het direkte implikasies vir die regulering van die onderwyser se werksverrigting in die skool. Binne 'n diskoers van performatiwiteit word sukses nouliks gedefinieer in terme van doeltreffendheid en uitsette, soos gemeet deur leerderprestasie in gestandaardiseerde toetse en goeie prestasies van onderwysers soos reflekteer in skoolinspeksieverslae. Hierdie determinante meting van 'juiste waarde' van die onderwyser, is verwant aan die besigheidsfokus van 'aandeelhouers se waarde', of die neo-liberale verwagting van 'min of meer' (Tolofari, 2005:86). Die resultate van die prestasiebeoordeling sal noodwendig lei tot 'n aanbeveling vir vergoeding ('beloning') vir prestasie, of tot strafmaatreëls ('sanksies') om nie-optimale prestasie reg te stel.

2.3.5 Beloning van prestasie

2.3.5.1 Inleiding

Volgens Chisholm en Hoadley (2006:28) word daar in die Engelse literatuur verwys na eksterne faktore, soos onder andere gestandaardiseerde toetsing en 'ligatabelle', wat ontwikkel is om onderwys en skoolpraktyke in bepaalde rigtings te *stoot* (oorspronklike

beklemtoning). Een van die rigtings waarin die onderwys 'gestoot' word, is die 'kommodifisering van die onderwys' (Meadmore, 2001:27; Green, 2007 in Tan, 2008:111; Higgins, 2011:453). In 'n performatiewe werksomgewing word die onderwyser onderwerp aan vooropgestelde standaarde of teikens. Die vereistes vir die bereiking van hierdie spesifieke teikens is, in uiteenlopende mate, aan individuele en sosiale belonings en sanksies gekoppel (Chisholm & Hoadley, 2006:28). Arthur (2009:442) is eens hiermee as sy noem dat performatiwiteit vereis metings van personeelproduktiwiteit en wend belonings en sanksies aan om personeelprestasies te rig om organisatoriese doelwitte te bereik. Daarom word daar in sommige oorsese lande se prestasiebestuurstelsels in die onderwys onder meer voorsiening gemaak vir die erkenning en beloning van goeie prestasies, asook die bestuur van swak prestasies. Vervolgens gee ek aandag aan die aspekte van belonings en sanksies, wat van die kernelemente van performatiwiteit is (sien Ball, 2003b:216).

2.3.5.2 Prestasievergoeding

In sommige oorsese lande, soos byvoorbeeld die Verenigde State van Amerika en Engeland, gee beleidmakers deesdae meer aandag aan prestasievergoeding en is daar voorstelle om prestasievergoeding deel te maak van die onderwyser se vergoedingspakket. Een van die aannames agter die voorstelle, volgens Hulleman en Barron (2010:27), is redelik eenvoudig: "Teachers will be more motivated to do high-quality work if they know they're eligible to receive performance pay." Met die koms van prestasiebestuur en sy verwante betaalstrukture in skole is daar, volgens Boxley (2003:1), nog 'n stap geneem in die kommodifisering van die onderwys. In hierdie geval is dit die Britse regering wat aan die spits staan van die lewering van "'n besigheidsagenda *vir* skole en 'n agenda vir besigheid *in* skole" (Hatcher, 2001:48, oorspronklike beklemtoning, in Boxley, 2003:3). In hierdie opsig beweer Mahony, Menter en Hextall (2004:435-436) dat die "Labour Government's 'modernization' agenda with its 'something for something' philosophy of measuring the outcomes of individual performance for the purpose of reward can be seen as one local expression of a much wider phenomenon." Die Groenskrif van 1998, van die nuwe Arbeidersregering, wat ontwerp is om die onderwysprofessie te moderniseer, met sy sentrale doel om standaarde in die Engelse skole te verhoog, poog "to bring together a tighter system of annually assessing individual teacher's performance in order to set targets for improvement, and a new pay policy that rewards good

performance” (Mahony *et al.*, 2004:437). Die destydse Eerste Minister van Engeland – Tony Blair – som die kernvoorstelle op in die Voorwoord van die Groenskrif, getitel ‘teachers meeting the challenge of change’ (DfEE, 1998:4 in Rutherford, 2003:60), en verklaar soos volg:

The Green Paper sets out the Government’s proposals to improve the teaching profession... It also describes our proposals for pay and performance. We must reward good teaching ... (DfEE, 1998:4 in Rutherford, 2003:60).

Geleë binne ’n prestasiebestuursmodel (Mahony *et al.*, 2004:437), verteenwoordig die Groenskrif die mees fundamentele hervorming van die onderwysberoep in Engeland, veral omdat hierdie beleid ten doel het om onder andere die basis van vergoeding te transformeer sodat dit in lyn is met die vergoedingspraktyke wat huidiglik in die private sektor geïmplementeer word.

Ten einde die “markverhoudings in die hart van die onderwys te bring” (Boxley, 2003:3), oftewel “die oordrag van die beginsels van die mark na die onderwys” (Garratt, Phillips & Piper, 2003:442), is beleidmakers in verskeie lande huidiglik betrokke in besprekings ten einde aansporingskemas te skep waarvolgens die onderwyser beloning kry as daar ’n aanduiding is dat hy/sy dit verdien. Alleenlik wanneer die individuele onderwyser suksesvol demonstreer dat die vooropgestelde teikenstandaarde bereik is, sal hy/sy beloon word. Lavy (2007:88) reken dat in die beleidmakers se soeke om publieke onderwys te verbeter, word die fokus geplaas op hoe om onderwysers se effektiwiteit te verhoog. Om onderwysers meer effektief te maak, reken Lavy (2007:88), is dat “beloning met prestasie verbind behoort te word”. Beloning wat gebaseer is op prestasie of ’n stelsel elders herkenbaar as ‘meriete betaling’ of ‘prestasie-verband betaling’ (Mahony *et al.*, 2004:437; Springer & Gardner, 2010:10), behels gewoonlik “’n objektiewe assessering van onderwysers se pogings of sukses of meting van hul leerders se prestasie” (Lavy, 2007:89). Prakties gesproke word daar nou van onderwysers verwag om te presteer aan die hand van teikens wat ingebed is ’n stelsel wat die prestasie van onderwysers bestuur sodat dit ook die ‘standaard agenda’ reflekteer. In hierdie opsig argumenteer Boxley (2003:4) dat daar binne die prestasiebestuurstelsel, wat verskil van vroeëre takseringstelsels, die “bande tussen onderwyserprestasie, leerders se toetsuitslae en

beloning” sterk na vore bring. Doherty & McMahon (2007:257) suggereer dat die Skotse ‘drumpel betalings’ ook ’n stelsel is wat betaling verbind met uitslae.

Een voorbeeld van onderwyservergoedingshervorming is betaling vir prestasie of meriete betaling aan onderwysers vir “meetbare uitkomst van hul effektiwiteit”, en ook gebaseer op vooropgestelde take “wat verband hou met meetbare leerderprestasie-uitkomst” (Springer & Gardner, 2010:10). Prestasie-gebaseerde betaalskemas mag ’n verskeidenheid vorme aanneem (Ball, 2003b:219), byvoorbeeld finansiële toekennings, salarismevordering, bevordering, verminderde onderriglading en openbare erkentlikheid van uitstaande prestasie aan onderwysers, soos sertifikate vir uitstekende prestasie en aankondiging in departementele publikasies. Volgens Marsh en McCaffrey (2012:52) het die gebruik van finansiële aansporings wat met prestasie verbind word, ’n gewilde hervormingstrategie in die onderwyssektor geword. Lavy (2007:89) suggereer dat monetêre belonings die mees algemene aansporing in prestasie-verband beloning is, en die beloning kan ’n eenmalige gebeurtenis wees, of dit kan aaneenlopend wees en lei tot ’n permanente salarisverhoging. “Pekuniêre insentiewe deur monetêre wyse vergoed onderwysers wat ’n stel doelwitte bereik”, aldus Bennel (2004) in Mabogoane en Patel (2006:128). Dit sluit in pensioen, voordele, en differensiële salaris as voorbeelde (Vegas & Umasky, 2005 in Mabogoane & Patel, 2006:128). ’n Praktiese voorbeeld van finansiële beloning wat ingebed is in die Engelse vergoedingsbeleid, bepaal as onderwysers die agt *Drumpel*-standaarde bereik, ontvang hulle ’n addisionele kontantbedrag van £2 000 per jaar (Mahony *et al.*, 2004:437). Prestasie-gebaseerde betaling, of ook genoem uitset-gebaseerde betaling, kan as aansporing onderwysers individueel of as ’n span vergoed (Mabogoane & Patel, 2006:129; Lavy, 2007:89) en mag die kontantloon tussen die groeplede verdeel word, ongeag individuele prestasie.

Aansporingskemas is nie altyd finansiële van aard nie, maar kan ook ’n nie-finansiële vorm aanneem. Voorbeelde van nie-finansiële aansporings sluit in “intrinsieke motivering, prestige en rekognisie; werkstabiliteit; professionele groei; sin van bemeestering van jou werk; en geskikte infrastruktuur” (Vegas & Umasky, 2005 in Mabogoane & Patel, 2006:128). In Chili word onderwysers vergoed met nie-finansiële toekennings, soos byvoorbeeld is die aansporing vir ’n goeie gradering, as uitkoms van prestasie-assessering, dat die onderwyser, volgens Mabogoane en Patel (2006:131), in aanmerking kom vir “oorsese eksperimentele leer georganiseer deur die Ministerie van Onderwys”,

terwyl 'n uitstaande gradering “entitles the individual teacher to the Pedagogical Excellence Award”. Die federale regering in die Verenigde State van Amerika beplan 'n stelsel van aansporing waarin onderwyservergoeding op leerdertoetspunte gebaseer sal word. Hierdie voorstelle vir betaling vir prestasie het, volgens Levin (2011:89) noordwaarts na Kanada gemigreer, maar die Kanadese het net soveel skeptisisme vir die konsep soos die Amerikaanse opvoeders; daarom reken Levin (Ibid) dat “hierdie planne waarskynlik swak onderwysbeleid sal wees”. Alhoewel die *National Teaching Awards Scheme*, wat in 2000 in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel geïmplementeer is, een van die wyses is waarop die Departement van Onderwys aan toegewyde en besorgde onderwysers erkenning gee en aanmoedig “in hul pogings om elke leerder te ontwikkel” (DoE, 2011:1), merk Mabogoane en Patel (2006:131) op dat “direkte verbinding van leerderprestasie met onderwyser insentiewe is nog nie die fokus van onderwysbeleid nie”.

2.3.6 Sanksies vir onderprestasie

2.3.6.1 Inleiding

Uit die voorafgaande bespreking aangaande die beloning van onderwysers, kom dit duidelik na vore dat daar binne 'n kultuur van performatiwiteit van onderwysers verwag word om goeie prestasies te lewer. Die lewering van goeie prestasies deur onderwysers is 'n weerspieëling dat die vooropgestelde standaarde van die regering nagekom is. Die leerders se toetsuitslae en onderwysers se inspeksieverslae, wat as prestasie-aanduiders dien, word in 'n toenemende mate die maatstaf waarvolgens onderwysers beoordeel word. In die onderwerping aan die eise van performatiwiteit word onderwysers “beoordeel in terme van uitkoms en prestasie” (Perryman, 2006:150), en bevind onderwysers hulself in 'n klimaat van verhoogde toerekenbaarheid en dophouding, wat verband hou met performatiwiteit (Perryman, Ibid).

2.3.6.2 Strafmaatreëls

Volgens Perryman (2006:150) is dophouding in skole bereik deur die stelsel van skoolinspeksie soos dit in Engeland sedert die 1992-Onderwyswet geopeneer het. Genoemde Onderwyswet het gelei tot die stigting van die Office for Standards in Education (OFSTED), 'n geprivatiseerde inspeksiestelsel, wat skole en die werksverrigting

van onderwysers volgens 'n kriteria-gebaseerde stelsel meet en beoordeel. Een van die aspekte van performatiwiteit is daardie komplekse sosiale prosesse, en in hierdie geval is dit die kompleksiteit van die onderwys wat gereduseer word tot wat meetbaar is (Turner-Bisset, 2007:195). In hierdie opsig het sommige kritici die “moeilike van kwantifisering die assessering van so 'n komplekse, genuanseerde aspek van onderwys” (Harrison, 2007 en McNally *et al.*, 2008 in Wilkins, 2011:390) bevraagteken. Wanneer Ball (2003b) die Engelse ervaring van performatiwiteit bespreek, voel hy verplig om onderwysers se belewenisse in terme van ‘terreurs’ te beskryf, want die Engelse konteks is die mees ekstreme geval van herstruktering (Doherty & McMahon, 2007:253) waar ‘n “verhoogde kultuur van meetbare prestasie-agendas” (Sugrue, 2006:182) 'n geweldige impak op onderwysers se werk en lewe gehad het.

Burnard en White (2008:674) merk op dat die mislukking om suksesvol te presteer, kan diepgaande negatiewe gevolge vir die onderwyser inhou. Indien skole in Engeland nie 'n aanvaarbare standaard van onderwys verskaf nie, word die skool onderwerp aan strawwe strafmaatreëls, bekend as “spesiale maatreëls”, waartydens onderwysers streng getrou moet bly aan 'n rigiede en vooropgestelde suksesresept wat op skooldoeltreffendheidsteorieë gebaseer is, want volgens Perryman (2006:148) is 'n “wakende oog ... toenemend orals binne 'n spesiale maatreëlsregime”. Gevolglik ontvang die skool kwartaallikse besoeke van Her Masjesty's Inspectorate (HMI) om vordering te moniteer. As die skool beoordeel word dat daar genoeg verbeterings gemaak is, word die skool, gevolg deur 'n volle inspeksie, van ‘spesiale maatreëls’ verwyder. In uiterste gevalle, as OFSTED, wat verreikende magte het om onderpresterende onderwysers te dissiplineer (Wilkins, 2011:392), nie verbetering waarneem nie, met ander woorde, 'n aanduiding dat die skool faal, word die skool gesluit (Perryman, 2006:149/150). Ter aansluiting hierby, merk De Wolf en Janssens (2007:3381) op dat wanneer 'n betrokke skool nie aan die gestelde standaarde voldoen nie, word maatreëls getref, wat wissel van intensiewe supervisie tot die sluiting van skole. Hierdie toedrag van sake sal noodwendig daartoe lei dat onderwysers hul werk kwyt is, en derhalwe aansoek moet doen vir vakante betrekkinge by ander skole.

Dit is nie net die geval in Engeland waar onderwysers gebuk gaan onder strafmaatreëls indien hulle nie optimaal presteer nie, maar ook in ander oorsese lande. Strafmaatreëls wat toegepas word, sluit in ernstige vermanings, publieke vertoon van onderwysers se name en summiere afdanking. Onderwysers wat nie voldoende presteer nie, moet of her-

opleiding ontvang, of onder mentorskap geplaas word, en alle vorme van effektiewe, nodige bystand ontvang, terwyl ander aangeraai word om die professie te verlaat. Onderwysers wat op 'n kontrakbasis aangestel is, se kontrakte word nie hernieu nie (Burnard & White, 2008:674). Engelse en Nieu-Seelandse onderwysers wie onderpresteer se name verskyn op 'n lys en dit word, onderskeidelik deur OFSTED en ERO, in belang van die publiek, in die openbaar vertoon – die sogenaamde 'name and shaming' (Burnard & White, 2007:675; Fitzgerald, 2008:116) – soortgelyk soos die geval is in Engeland waar diegene wat versuim het om 'n treinkaartjie te koop se name word op die treinstasie se mure aangebring. Volansky (2008:24), wat vanuit 'n Amerikaanse perspektief skryf, noem dat onderwysers moontlike afdanking in die gesig staar as hul skool nie kits-resultate produseer nie of onderwysers verloor hul werk as die skool daarin faal om 'n spesifieke doelwit binne 'n gegewe tyd te bereik (Ibid, 26). White (2008:438) reken dat die gevolg hiervan sal wees dat daar 'n onderwysertekort sal ontstaan, en dit sal bydra tot die “besorgdheid van onderwyserwerwing en retensie” (Orga, 2003:3), asook sal dit daartoe lei dat die onderwysprofessie as onaantreklik deur toekomstige nuwe toetreders gesien sal word (Burnard & White, 2008:875). Wat gesien word as 'n werwingsprobleem is eintlik 'n kwessie van retensie, soos Buchanan tereg opmerk dat “the teaching pool keeps losing water because no one is paying attention to the leak” (2010:200).

2.3.6.3 Effekte en nuwe-effekte van beheermeganismes

Uit voorafgaande is dit duidelik dat daar in die onderwys heelwat negatiewe gevalle van performatiwiteit is wat 'n impak het op die onderwyser se werk en lewe. Die toepassing van die verskillende eksterne beheermeganismes in die onderwys – die inspeksie- en gestandaardiseerde toetsstelsel – lewer bepaalde effekte en nuwe-effekte. Ten einde 'n insig te verkry in die effekte en nuwe-effekte van beheermeganismes in die onderwys verwys ek in my bepreking na relevante literatuur. De Wolf en Janssens (2007:380) beweer dat daar in verband met die onderwys groot verskille tussen lande is betreffende hul toerekenbaarheidsmeganismes. In hierdie afdeling (sien 2.3.3) is reeds vermeld dat in sommige oorsese lande onderwysers onderwerp word aan 'n verhoogde prestasiebestuursbenadering, maar in Suid-Afrika word die onderwyser se kwaliteit deur middel van wetgewing gereuleer. Volgens Chisholm en Hoadley (2006:28), wat vanuit 'n Suid-Afrikaanse perspektief skryf, is die eksterne toerekenbaarheidsregime anders in Suid-Afrika, en hulle verduidelik soos volg:

It is both more or less intrusive. Teachers are literally required to *account* for what they do, largely through recording and reporting. Their performance is assessed to the extent that they are able to comply with official requirements of assessment of learners. A negotiated accountability regime is the mechanism by which compliance to external requirements has been extracted. But it is not a regime attached to standardized test results (matric results can only be considered such for a minority of schools), and there are no particular or effective sanctions for non-compliance (Chisholm & Hoadley, 2006:28).

In Suid-Afrika is daar die tendens waar hoërskole se kwaliteit aan die hand van matrikulasie-uitslae gemeet en beoordeel word. Hoërskole wat onder-presteer, word onderdruk geplaas deur regeringsamptenare om hul prestasies te verbeter. Genoemde tendens val nie binne die omvang van hierdie studie nie – dus is dit nie op toepassing van hierdie ondersoek nie. Hierdie ondersoek het te make met die geleefde ervarings van primêre skoolonderwysers binne 'n kultuur van performatiwiteit.

In baie oorsese lande, veral in Europese lande, is die inspeksie- en gestandaardiseerde toetsingregime, die twee hoof beheeraktiwiteite in die onderwys, wat 'n diepgaande negatiewe effek op onderwysers het. Lindblad en Popkewitz (2001) in Orga (2003:3) argumenteer dat die vereistes van optekening en rapportering van prestasies van leerders, en die bestuur van toerekenbaarheidsprosesse het ernstige impakte op onderwysers se tyd en energie. 'n Gevolg van die groeiende performatiewe kultuur is dat onderwysers oormatige werkslading en uitgebreide werksure ondervind (Wong, 2008:274). Die verhoging van onderwysers se werkslading (Shacklock, 1998:177; Webb, Vulliamy, Hämäläinen, Sarja, Kimonen & Nevalainen, 2004:172; Penrice, 2014:104), oftewel werksintensifikasie (Shacklock, 1998:177) kan in verskillende maniere gemanifesteer word. Volgens Penrice (2014:105) mag intensifikasie ontstaan vanaf die verhoogde werk binne die klaskamer. Daar is bepaalde kwessies wat betekenisvol bydra tot die verhoogde werk van onderwysers in die klaskamer, onder andere 'n oorlaaide kurrikulum, klasgrootte en die hoofstroming van leerders met struikelblokke tot leer (Chisholm, Hoadley, Wa Kivulu, Brookes, Prinsloo, Kgobe, Moisa, Narsee & Rule, 2005:19). Behalwe onderrig in die klaskamer (DoE, 2003; DoE, 2005b:80), wat beskou word as 'eerste-orde aktiwiteite' (sien 1.3.12), moet onderwysers ook een of ander nie-onderrig administratiewe pligte (sien 1.3.12; DoE, 2003; Morrow, 2007:5), wat dikwels met oormatige papierwerk (sien 1.3.12;

Choi, 2005:247; Larsen, 2009:20) gepaardgaan, uitvoer. Die intensifikasie van onderwysers se werk mag ook gebeur as gevolg van die groter omvang van onderwyser-verantwoordelikheid in werk buite die klaskamer (Penrice, 2014:105). Die papierwerk – ‘tweede orde aktiwiteite’ (sien 1.3.12; Ball, 2004:146) – veral beplanning, merkwark en optekening (Webb *et al.*, 2004:172) moet soms by die huis in die aande en oor naweke aangepak word (Shacklock, 1998:186; Webb *et al.*, 2004:ibid). Bykomend moet onderwysers ook beskikbaar wees na ure en oor naweke vir buitemuurse aktiwiteite, soos sport, ouervergaderings, skoolfunksies en opleidingssessies (DoE, 2005b:80). Dat werk meer en meer tyd opneem ná skool en gedurende vakansies is ver weg vanaf ‘n rare fenomeen in onderwysers se lewens (Ballet & Kelchtermans, 2008:60). Werk nie gedoen nie, impakteer op jou lewe op ‘n ander manier (Shacklock, 1998:186). Baie onderwysers ervaar dit, en vir baie is die balansering van werk en gesinslewe nie maklik nie, veral vir vroulike onderwysers, wie steeds die hoofverantwoordelikhede in die huishouding opneem. Die stryd om hierdie rolle te balanseer, skep spanning, asook sterk skuldgevoelens (Ballet & Kelchtermans, 2008:60-61).

Binne ‘n performatiewe werksomgewing leer onderwysers “hoe om ‘n prestasie te gee” en “om in bepaalde strategiese wyse te presteer” (Orga, 2003:3). Ten einde nie aan strafmaatreëls onderwerp te wil word nie; gevolglik onderwysers “speel dit veilig” (Burnard & White, 2008:673) in die “spel van performatiwiteit” (Blackmore, 2004:455) oftewel “die spel van persepsiebestuur” (Larsson, Löfdahl & Prieto, 2010:190). In skole, wat, volgens navorsers as ‘panoptiese ruimtes’ (Gallagher, 2010:262) gesien word, en waar die onderwyser gedurig onder ‘dophouding’ is (sien 2.3.4.2), het die toerekenbaarheidsregime die potensiaal om nadele – ‘koste’ (Ball, 2003b:221) – voort te bring. Ehren en Visscher (2008:207) voer aan dat sommige Britse studies gewys het dat skoolinspeksies mag verandering in gedrag van onderwysers genereer. Dit word algemeen aanvaar dat die beheermeganismes onbedoelde nuwe-effekte het wat gewens en ongewens kan wees (De Wolf & Janssens, 2007:382). Leeuw (2000) in De Wolf en Janssens (2007:382) wys uit dat ongewenste nuwe-effekte van die werklike effekte afgetrek moet word en somtyds het hulle die kapasiteit om die bedoelde effekte heeltemal ongedaan te maak. Ongewenste nuwe-effekte bestaan uit verskillende kategorieë, naamlik ‘bedoelde strategiese gedrag’, ‘onbedoelde strategiese gedrag’, en ander nuwe-effekte, onder andere emosionele effekte, wat direk verbind word met beheermeganismes, maar nie verband hou met ‘strategiese

gedrag' nie. In Tabel 2.2 word 'n uiteensetting verskaf van die newe-effekte van die eksterne beheermeganismes in die onderwys (navorser se eie konseptualisering).

TABEL 2.2 : Newe – effekte van eksterne beheermeganismes in die onderwys

ONGEWENSTE NEWE – EFFEKTE	VOORBEELDE
1. Bedoelde strategiese gedrag (‘speel’/ ‘slimstreke’)	‘oëverblindery’ ‘mis-interpretasie’ ‘bedrog’ en ‘misleiding’ ‘verbloeming’ ‘kullery’ ‘fabrikasies’
2. Onbedoelde strategiese gedrag	‘proseduralisasie’ ‘onderrig tot die toets’ ‘leer tot die toets’ ‘afrigting’ ‘onderrig tot inspeksie’ ‘inpomperry’ ‘vernouing van die kurrikulum’ ‘doelwitverplasing’ ‘tonnelvisie’ ‘aanduiderfiksasie’ ‘sub–optimisasie’ ‘kortsigtigheid’ ‘ossifikasie’ ‘samelopigheid’ ‘gelykvormigheid’
3. Ander newe – effekte onder andere, fisiologiese en, emosionele effekte	goeie skole ‘rus op hul louere’ ‘mark effekte’ ‘eetversteurings’ ‘kwesbaarheid’ ‘vrees’, ‘angs’, ‘kwaadheid’, ‘stres’, ‘skuld’, ‘uitbranding’, ‘selftwyfeling’, ‘vervreemding’

	'nie opgewasse' 'ongemak', 'onsekerheid', 'onstabiliteit' 'hulpeloosheid'
--	---

In Tabel 2.2 word die verskillende ongewenste newe-effekte van die eksterne beheermeganismes in die onderwys, gedifferensieerd in kategorie en tipe, aangetoon.

Uit bostaande tabel blyk dit dat daar drie verskillende kategorieë van ongewenste newe-effekte is. Die eerste kategorie van ongewenste newe-effekte behels die 'bedoelde strategiese gedrag' van onderwysers. In 'n ander sin word daarna verwys na 'speel' (De Wolf & Janssens, 2007:382) of 'slimstreke' (Ball, 2003b:225), en die welbekende vorm hiervan is 'oëverblindery' (Jansen, 2004:63; Ehren & Visscher, 2006:53; De Wolf & Janssens, *Ibid*). "This means the creation of proactive and reactive arrangements, which are generated simply and solely to be assessed more favourably by the supervisor" (Wolf & Janssens, 2007:382). Hierdie vorm van strategiese gedrag is somtyds so oordadig dat dit 'n 'mis-interpretasie' (Ball, 2003b:225; Ehren & Visscher, 2006:63; De Wolf & Janssens, 2007:382) of selfs 'bedrog' en 'misleiding' (De Wolf & Janssens, *Ibid*), 'verbloeming' van skoolprestasie (Lingard, 2010:137), 'kullery' (Welch, 1998:161; Lingard, 2010:137) en 'fabrikasies' (Ball, 2003b:224-225; Van der Walt *et al.*, 2008:478; Lingard, 2010:137) behels "as teachers ... find themselves under pressure to perform or 'improve' in a competitive environment" (Ball, 2003b:225). "Fabrications are versions of an organisation (or person) which does not exist, they are not 'outside the truth' but neither do they render simply true or direct accounts – they are produced purposefully in order 'to be accountable ... the work of fabricating the organisation requires submission to the rigours of performativity and the disciplines of competition – resistance and capitulation. It is ... a betrayal even, a giving up of claims to authenticity and commitment, it is an investment in plasticity" (Ball, 2000:9). Fabrikasies verberg net so veel as wat hulle openbaar maak, voer Ball (2003b:225) aan, en hy argumenteer verder dat fabrikasies "are ways of presenting oneself within particular registers of meaning, ... in which only certain possibilities of being have value". Nog voorbeelde van 'bedoelde strategiese gedrag' is valse dokumente, hulp aan leerders tydens die afneem van toetse, om swak leerders van toetse uit te sluit ten einde die gemiddelde toetspunte te verhoog, en deurdat siek of swak onderwysers afwesig bly om te verhoed dat hulle lesse geassesseer word (De Wolf & Janssens, 2007:382).

'n Tweede kategorie van ongewenste newe-effekte wat 'onbedoelde strategiese gedrag' van onderwysers behels, is om die metodes wat vir onderwyser-evaluering aangewend word, te beïnvloed, en waarvan 'proseduralisasie' (die fokus op rekords) (De Wolf & Janssens, 2007:382), 'onderrig tot die toets' (Ball, 1999:202; O'Day, 2002:9; Jansen, 2004:65; Kelchtermans, 2005B:1001; Crump, 2006:68; Volansky, 2006:27; De Wolf & Janssens, 2007:382; Kostogriz & Doecke, 2013:91; Maistry, 2014:179) of waarna in die literatuur ook verwys word as 'leer tot die toets' (Volansky, 2006:27), en 'onderrig tot inspeksie' (De Wolf & Janssens, *Ibid*) as voorbeelde dien. In die geval van 'onderrig tot die toets' of 'leer tot die toets' word leerders, ten einde die toetse te slaag, voorberei deurdat onderwysers slegs fokus op die lewering van bepaalde leerinhoud en op die leerareas (vakke) van die voorgeskrewe kurrikulum wat getoets sal word. Troman (2008:624) noem dit die "afrigting" van kinders, terwyl Lauder (1998:15) in Ball (1999a:202) verwys na 'ge oefende onbevoegdheid'. Volgens Ball (1999a:202) vind dit plaas deur "drilling students, individually and competitively, in and for specific, context bound, abstract tasks. An emphasis that is on repetitive, short-term memory tactics and narrowed focused, classroom-based knowledge and skills aimed at maximising test or examination performance". Hierdie vorm van 'onbedoelde strategiese gedrag' wat gebaseer is op die spesifieke kurrikulumareas soos omlyn in die toets – bekend as 'inpompery' (Welch, 1998:161; MacRuairc & Hartford, 2008:503) – het nie net 'n "vernouing van die kurrikulum" (Ball, 1999a:202; Welch, 1998:161; Jansen, 2004:65; Webb *et al.*, 2004:173) tot gevolg nie, maar ook lei dit tot 'doelwitverplasing' (Choi, 2005:247). In hierdie opsig beweer Van der Walt *et al.* (2008:480) dat performatiwiteit veroorsaak dat onderwysers en leerders se verhouding met die leerinhoud en akademiese werk inherent verander het. Die onderwyser se besorgdheid in die behaal van tegniese sukses gee daartoe aanleiding dat pogings aangewend word om 'n meer gunstige indruk op die besoekende inspekteur te maak. Dit is om hierdie rede dat onderwysers die leerders, soos Welch (1998:161) aanvoer, in die geheim oefen "so that when they were asked questions they raised their right hands if they knew the correct answer but their left if they did not". Hierdie vorm van 'onbedoelde strategiese gedrag' van onderwysers – 'onderrig tot inspeksie' – is 'n voorbeeld van hoe onderwysers hul leerders "stuffed and almost roasted" (Hyndman, 1978:34 in Welch, 1998:161) as hulle weet dat die besoek van die inspekteur op hande is. Volgens Ehren en Visscher (2006:63), en De Wolf en Janssens (2007:382) sluit die newe-effekte wat hiermee verband hou, in 'tonnelvisie' en 'aanduider fiksasie'. FritzGibbon (1997) in De Wolf en Janssens (2007:382) wys uit dat dit lei tot 'n oormatige nadruk op

toetsprestasie en 'sub-optimisasie'. Ehren en Visscher (2006:63) en Smith (1993) in De Wolf en Janssens (2007:382) argumenteer dat dit mag ook uitloop in 'kortsigtigheid' – 'n fokus op korttermyn oplossings ten koste van die lantermyn beleid. Nog 'n onbedoelde newe-effek kan wees dat skole probeer om in die middelste groep ('bracket') te bly en dat hulle minder geneig is om met nuwe en innoverende metodes te eksperimenteer – bekend as 'ossifikasie' (Ehren & Visscher, 2006:63; De Wolf & Janssens, 2007:382). Hoe meer hierdie genoemde reeks van newe-effekte plaasvind, hoe groter die kans van 'ineenloping' en 'gelykvormigheid', bedoelende dat alle skole sal begin om eenders te word (De Wolf & Janssens, 2007:382-383).

'n Derde en laaste kategorie van ongewenste newe-effekte, wat nie verband hou met strategiese gedrag nie, maar behels ander ongewenste kwessies wat direk aan beheermeganismes gekoppel word. In hierdie kategorie mag 'n onbedoelde newe-effek wees dat goed-presterende skole, as gevolg van 'n positiewe assessering en/of goeie prestasie-aanduiders, die neiging hê om te 'rus op hul louere'. Die newe-effek van die publiserings van prestasie-aanduiders dra by tot "markkragte in die onderwys met al die korresponderende voordele en nadele" (De Wolf & Janssens, 2007:383).

Die newe-effekte van performatiwiteit kan fisiologies sowel as emosioneel van aard wees. Volgens Blackmore (2004:451) en Ball (2004:145) werk performatiwiteit "beide vanaf die buite- en binnekant" deur die menslike liggaam as gevolg van die onderwyser se onvermoë om suksesvol te presteer. Die effekte van performatiwiteit kan skadelik wees gegewe hul manifestasies in en deur die menslike liggaam. Binne 'n performatiewe klimaat, waarin die 'kwesbaarheid' (Kelchtermans, 2005b:998) van die onderwyser onderstreep word en onderwysers nie in staat is om die druk van performatiwiteit te hanteer nie, kan hulle bekommerd raak oor hul gesondheidstoestand, en mag "eetversteurings" (Rich & Evans, 2009:1) hul liggame skade aandoen. Performatiwiteit kan ook 'n negatiewe impak hê op die emosionele lewe van onderwysers. Wat verstaan ons onder 'emosies' van onderwysers binne die konteks van performatiwiteit? Alhoewel relevante literatuur (Frijda, 2000 en Solomon, 2000 in Van Veen & Slegers, 2006:88) suggereer dat die konsep van 'emosie' nie maklik gedefinieer kan word nie, omskryf Kelmer en Ekman (2000:163) in Van Veen en Slegers (Ibid) 'n definisie van emosie, as

Brief, rapid responses involving physiological, experiential, and behavioural activity that help humans respond to survival-related problems and opportunities. Emotions are briefer and have more specific causes than moods.

Lazarus (1999) in Van Veen en Slegers (2006:88) voeg by dat emosies verwys na 'n komplekse georganiseerde stelsel bestaande uit "thoughts, beliefs, motives, meanings, subjective bodily experiences, and physiological states". Ter aansluiting hierby voer Koestler (1967) in Hargreaves (1998:835) aan dat emosies is basies "mental states accompanied by intense feeling and (which involve) bodily changes of a widespread character". Nietemin, "emosies is aan die kern van die onderwys" (Hargreaves, 1998:835), en onderrig, as 'n sosiaal gesitueerde praktyk, is volgens Hargreaves (1998) in O'Connor (2008:118), "diep ingebed in emosionele ervaring".

Eksterne beheermeganismes soos inspeksie het 'n onaangename negatiewe emosionele effek op onderwysers, aldus Perryman (2007:174). Onder 'n dissiplinêre regime soos inspeksie, wat beskryf kan word as 'n klimaat waarin 'vrees' (Ball, 2003b:219/220; Perryman, 2007:173/174/177; Blackmore, 2004:455; Harris, 2008:368; Rich & Evans, 2009:6) hoogty vier, kan onderwysers verskeie negatiewe gevoelens ervaar. Onaangename gevoelens kan wees onder meer 'angs' (Ball, 2003b:219; Blackmore, 2004:455; Perryman, 2007:174; Webb, Vulliamy, Sarja, Hämäläinen & Poikonen, 2009:418), 'kwaadheid' (Perryman, 2007:173; Blackmore, 2004:440), 'stres' (Ball, 2003a:8; Ehren & Visscher, 2006:53; Troman *et al.*, 2007:550; Burnard & White, 2008:674; Berryhill, Linney & Fromewick, 2009:1; Rich & Evans, 2009:6; Webb *et al.*, 2009:418), 'skuld' (Ball, 2004:145; Hargreaves, 1998:836; Choi, 2005:247; Clegg, 2008:330), 'uitbranding' (Ball, 2003a:8; Hargreaves, 1998:836; Hargreaves & Lo, 2000:170; Burnard & White, 2008:674/675; Berryhill *et al.*, 2009:1; Buchanan, 2010:200), 'selftwyfeling' (Ball, 2003b:220; Choi, 2005:248), 'vervreemding' (Choi, 2006:247; Perryman, 2007:173; Blackmore, 2004:451; Beck & Young, 2005:184), 'nie opgewasse' (Perryman, 2007:174; Rich & Evans, 2009:10), 'ongemak' (Kelchtermans, 2005a:6), 'onsekerheid en onstabiliteit' (Ball, 2003b:220; Ball, 2004:145), 'hulpeloosheid' (Blackmore, 2004:453), ensovoorts. Hargreaves (1998:835) noem dat *emovere*, die oorspronklike Latynse woord vir 'emosie', beteken "to move out, to stir up", en hy argumenteer verder dat wanneer mense emosioneel is, word hulle deur hul gevoelens tot aksie beweeg. Wanneer *Boston*, 'n

rockgroep van die 1970's sing "It's more than a feeling ..." (Kelchtermans, 2005a:995), is dit 'n moontlike veronderstelling dat onderwysers, as gevolg van "die ervaring van 'n verlies van mag en beheer" (Perryman, 2007:173), wat veroorsaak word deur die intense negatiewe gevoelens van performatiwiteit, "moed opgee" (Hargreaves, 1998:835) en daartoe beweeg word om "vroeg af te tree" (Burnard & White, 2008:675) en uiteindelik, die onderwysprofessie te verlaat (Goddard & Goddard, 2008 in Berryhill *et al.*, 2009:1). Die verskillende ongewenste nuwe-effekte van die eksterne beheerorganismes in die onderwys (soos aangetoon), kan dus beskou word as "'stoot' faktore wat veroorsaak dat onderwysers die professie verlaat" (Cheng, 1996:37 in Lo, 2000:244). Ter samevatting kan hier verwys word na Robson en Bailey (2009:103) wat reken dat emosies beskou kan word as 'n hindernis tot effektiwiteit in die werkplek – veral in die performatiewe werkplek van die onderwyser.

Volgens Jansen (2001) in Jansen (2001:244) word die onderwyser beskou as 'n amptelike geregleerde 'presteerder' wie se aksie nie net identifiseerbaar is nie maar ook meetbaar teen gestelde standaarde of uitkomst of prestasies wat deur die regering bepaal word. Onderwysers wat hulle in 'n "prestasië posisie" bevind, en steeds binne die onderwysstelsel wil aanbly, sal hulle noodwendig onderwerp aan performatiwiteit om sodoende te word "*wat dit moontlik blyk te word*" (oorspronklike beklemtoning in Ball, 2003b:225) ten einde te oorleef. In hul onderwerping aan die eise van performatiwiteit raak onderwysers daaraan gewoond om gedurig dopgehou te word. In hierdie opsig merk Foucault (1977:187) in Perryman (2006:263) tereg op: "It is the fact of being constantly seen, of being always able to be seen that maintains the disciplined individual in his subjection". Onderwysers moet hulle gedra – dit is om goeie prestasie te lewer – asof hulle ten alle tye geïnspekteer word, so word dit tweede natuur en dus is die dissiplinêre meganismes geïnternaliseerd (Perryman, 2007:155) en "normalisasie is bereik" (Perryman, 2006:156).

2.3.7 Samevatting

Uit die bespreking blyk dit dat daar 'n nuwe verband is tussen performatiwiteit en toerekenbaarheid. Binne 'n performatiewe kultuur met sy klem op effektiwiteit, doeltreffendheid en kwaliteit, word daar van onderwysers verwag om rekenskap te gee van hul skoolpraktyk. Ingebed in die eksterne toerekenbaarheidsbeleid is daar

prestasiestuurstelsels wat ten doel het om die kwaliteit van die individuele onderwyser te meet en te beoordeel. Daar word van onderwysers verwag om die vooropgestelde teikens/standaarde te bereik of, anders gestel, te konformeer tot die vooropgestelde reëls en regulasies van die toerekenbaarheidsregime in die onderwys. Nakoming van die standaard hou vergoeding in, terwyl mislukking met straf gepaard gaan. Onderwysers wat beoordeel word as onder-presteerders, word daartoe gedwing om hul gedrag in die skoolpraktyk te verander en sodoende aksies te loods ten einde nie-optimale prestasie reg te stel. Die beheermeganismes in die onderwys het bepaalde effekte en nuwe-effekte, onder andere die onaangename emosionele effekte wat onderwysers moet verduur in hul pogings om tot die eksterne toerekenbaarheidsregime te konformeer. Slegs wanneer die dissiplinêre meganisme geïnternaliseerd is, is normalisasie volvoer. Ter afsluiting verwys ek na Ball (2004:143) wat beweer dat performatiwiteit in die onderwys die nuwe diskoers van mag geword het waarvan toerekenbaarheid die 'lingua franca' is. In die volgende afdeling bespreek ek die verband tussen die begrippe *professionalisme* en *performatiwiteit*.

2.4 DIE VERBAND TUSSEN PROFESSIONALISME EN PERFORMATIWITEIT

2.4.1 Inleiding

In 'n vorige afdeling van hierdie studie (sien 2.2.3) is die verskillende teoretiese en politieke perspektiewe rondom die aard van professionalisme verken. In die bespreking is onder andere verwys na twee verskillende diskoerse van die konsep van professionalisme, te wete die tradisionele en kontemporêre diskoerse. Daar is reeds vermeld dat die 'managerialistiese' professionalisme, met sy klem op 'n korporatiewe kultuur en beheer oor die praktiseerder, huidiglik die oorheersende diskoers in die onderwys is.

In hierdie afdeling, wat in drie onderafdelings georganiseer is, bespreek ek die stand van die 'nuwe onderwyserprofessionalisme' (Hargreaves & Lo, 2000:172; Storey, 2007:253; Evans, 2008:5; Wong, 2008:272; Apelis, 2008:70; Kong, 2011:74). Eerstens, verken ek die internasionale debatte en tendense rondom die nosie van die 'nuwe onderwyserprofessionalisme' (*Afdeling 2.4.2*). Dit word gevolg deur 'n bespreking van die verskeie dimensies van onderwyser professionele identiteit (*Afdeling 2.4.3*). Dit kulmineer met 'n verwysing na die 'performatiewe onderwyser' in die laaste deel van hierdie afdeling.

om die verband wat tussen professionalisme en die kultuur van performatiwiteit bestaan, verder te illustreer (*Afdeling 2.4.4*).

2.4.2 Die internasionale debatte en diskoerse rondom die nosie van die 'nuwe onderwyserprofessionalisme'

Huidiglik is daar orals ter wêreld, veral in Engeland, 'n versnelde klem op die definiëring en 'bestuur' van die prestasies van onderwysers (Storey, 2007:253); daarom beweer Ball (2003b:218) en Van der Walt *et al.* (2008:478) dat onderwysers aan gereelde "taksering en hersiening en prestasievergelykings" onderwerp word. Hierdie "internasionale fenomeen" (Storey, 2007:253) is die gevolg van regerings se beleidsinisiatiewe wat die werkkultuur van onderwysers in die onderwyspraktik verander het. Die regulerende inisiatiewe – die onderwyservormingspakket, soos (Ball, 2003b:215) dit noem – waarin die 'prestasië agenda' ingebed is, het veroorsaak dat daar 'n "skuif na meer managerialistiese en prestasië-gefokusde benaderings in die onderwys" (Storey, 2007:253; Kong, 2011:74) plaasgevind het. Hierdie skuiwe in die onderwys het gelei tot belangrike veranderinge vir onderwysers, veral die dilemmas wat verband hou met die 'nuwe onderwyserprofessionalisme'. Die dilemmas waarmee die onderwysers gekonfronteer word, het veroorsaak dat die aard van onderwysers se werk binne 'n kultuur van performatiwiteit, 'n fokusarea geword het. In die bespreking wat volg, sal daar gereflekteer word op die impak van bestuurskultuurpraktyke op bestaande nosies van onderwyserprofessionalisme in die konteks waarin onderwysers werk.

Whitty (2006:3), wat vanuit 'n Engelse perspektief skryf, merk op dat ten opsigte van onderwys daar vanaf die middel 1970's etlike dramatiese veranderinge in beleid plaasgevind het, en daaraan gekoppel, pogings om die aard van onderwyserprofessionalisme te verander. Die huidige diskoerse oor onderwyserprofessionalisme wentel rondom professionalisme as 'n instrument om onderwysers se werk te beheer. In die proses het die onderwyser 'n "nuwe soort van professionele persoon" (Ball, 2003a:6; Ball, 2003b:218; Forrester, 2005:275) of 'n "neo-liberal professionele persoon" (Ball, 2003a:5; Ball, 2003b:217) geword. In hierdie verband voer Forrester (2005:275) aan dat "om 'n professionele persoon te wees en professioneel op te tree, neem nuwe betekenis aan". Hedendaagse onderwyservorming – wat beide "marketisasie en sentralisasie" insluit (Whitty, 2006:1) – poog om die aard van

onderwyserprofessionalisme te verander. Die herstrukturering van onderwys het, volgens Rue (2006:119), 'n nuwe agenda vir onderwyserprofessionalisme ingelei. Hierdie nuwe fase of “nuwe historiese situasie”, bekend as die ‘tweede moderniteit’ of ‘vloeibare moderniteit’ (Bauman, 2003 in Rue, 2006:119) word gekenmerk deur onderwysprosesse wat 'n sterk politiese sowel as tegniese dimensies toon.

Genoemde dimensies wat onderwyserprofessionalisme affekteer, is die gevolg van 'n “aanhoudende stroom van hervormingspogings met beleide wat gerig is om onderwysers se professionele kapasiteit te beïnvloed” (Hargreaves & Lo, 2000:178). Dit mag toegeskryf word aan die vestiging van 'n “nuwe werkbeste” en “nuwe publieke bestuur” deur die invoer van 'n besigheidsfilosofie en -praktyk binne die openbare diensarena (Hellsby, 1999 in Wong, 2008:270). Zorn (1998) in McWilliams, Hatcher en Meadmore (1999:3) argumenteer dat die “toenemende druk om die ‘besigheid’ van onderwys te herdink, het gelei tot die denke van onderwys as ‘n besigheid’”. Binne hierdie konteks – waar “regerings probeer het om onderwys meer nouer te verbind met besigheid” (Hargreaves & Lo, 2000:170) en skole meer mark-georiënteerd geraak het (Wong, 2008:269) – word onderwysers se werk streng beheer deur nosies van ‘toerekenbaarheid’, ‘effektiwiteit’, ‘prestasie’ en ‘doeltreffendheid’, wat kern kenmerke van die kultuur van performatiwiteit is. Yüksel (2010:153) reken dat deur die gedurige onderwerping van onderwysers se prestasie word daar probeer om hulle in dieselfde vorm, in die naam van ‘standaardisasie’, te giet. Standaard vorm die hoeksteen van baie nasionale onderwysbeleidsontwikkeling vandag in baie lande regoor die wêreld (Tuinamuana, 2011:72). Onderwysers in die Verenigde Koninkryk en Nieu-Seeland (Tuinamuana, 2011:72; Tateo, 2012:10), die Verenigde State van Amerika en Australië (Tuinamuana, Ibid), en sommige Europese lande, onder ander Swede (Tateo, Ibid) het ‘n ‘era van standaardsbeweging’ (Tateo, 2012:10) aanskou. Regoor die wêreld word pogings aangewend om die standaard van leer en onderrig te verbeter (Hargreaves, 2001:1058), om sodoende “uitnemendheid en kwaliteit in die onderwys te wil bevorder” (Tuinamuana, 2011:73).

In 'n poging om genoemde doelwitte te bereik, is *Professionele Standaard* (Hargreaves & Lo, 2000:176; Storey, 2007:256; O'Connor, 2008:119; Fitzgerald, 2008:117; Storey, 2009:122; Kong, 2011:74; Wilkins, 2011:390/393-395; Tuinamuana, 2011:72) vir onderwysers, wat die uitvloeisel van die oorheersing van bestuurskultuurpraktyke (Forrester, 2005:275; Robson & Bailey, 2009:102) in die onderwys is, ingestel. Dit is

ontwerp “om vakvaardighede en -kennis” (Wilkins, 2011:390) van onderwysers te assessee. Volgens Bryan en Revell (Undated:1) dek die standaard, waaraan die onderwysers in die professie moet voldoen, ’n reeks van vaardighede en professionele kenmerke, en die intensie daarvan is om onderwysers te reguleer sodat onderwysers van ’n algemene standaard is. Die sogenaamde ‘standaarde van onderrig’ – wat onderwysers behoort te weet en in staat is om te doen – is dikwels geregverdig, nie net as ’n sleutel tot verbetering van leerderleer nie, maar ook bydraend tot die professionalisme van onderwysers (Zuzovsky & Libman, 2006:37). Die meedoënlose fokus op die nakoming van die gestelde standaard, gerig deur ’n “bo-af beleidsvoorskrif” (Osgood, 2006:191) of, anders gestel, ’n “sterk bo-af staatsgedetermineerde benadering” (Wong, 2008:269) en “groeiende vlakke van staats-inmenging” (Simons & Thompson, 2008:602), het die professionele werk van onderwysers getransformeer in “*die wyses waarin hul werk bestuur en gereguleer word*” (oorspronklike beklemtoning in Wilkins, 2011:391). As “bestuurde professionele persone” (Codd, 2005 in Fitzgerald, 2008:122) oftewel “goed-gereguleerde professionele persone” (Jansen, 2001:244) het onderwysers ’n “tegniese arbeidsmag geword wat bestuur en beheer moet word, eerder as ’n professie wat respekteer moet word” (Tomlinson, 2001:36 in Perryman, 2007:179). Geen wonder nie dat die verhoogde regulerende raamwerk van onderwysers se werk wyd gekritiseer word as “instrumentalisties en tegnisiesties” (Winter, 2000; Hill, 2001; Menter *et al.*, 2006 in Wilkins, 2011:390). Sommige van hierdie beheermaatreëls is die pogings wat aangewend word om te probeer om onderwys in terme van “tegniese gereedskap” te definieer (Yüksel, 2010:153) en daarom word onderwysers gesien as ’n “tegniese arbeidsmag” wat bestuur en beheer moet word (Tomlinson, 2001:36 in Fitzgerald, 2008:115). Osgood (2006:191) reken dat die verhoogde staatsregulasie verteenwoordig ’n direkte uitdaging tot ‘professionalisme van binne’. Whitty (2006:4) beweer dat ’n “beleid wat markkragte en staatsbeheer kombineer”, die veranderings in die konseptualisasie van onderwyserprofessionalisme versterk en konkretiseer.

Daar kan min twyfel wees dat die restrukturering van onderwys onherroeplik die inhoud en doelwitte van openbare onderwys verander het (Tomlinson, 2001:36 in Fitzgerald, 2008:115). Dit is duidelik dat in die huidige diskoers oor die onderwys die proliferasie van beleide in verband met standaard ongetwyfeld ’n performatiewe kultuur geskep het. Performatiwiteitsbeleide vereis dat onderwysers hul praktyk op so ’n manier moet vestig dat dit uitsluitlik fokus op die bereiking van die ekstern-opgestelde standaard (Bryan &

Revell, Undated:1) met die doel op “eksterne kwaliteitsversekering” (Arthur, 2009:442) in die onderwys. Soos reeds opgemerk, het die mark-gedrewe bestuurskultuurpraktyke in die onderwys gelei tot die instelling van professionele standaarde waaraan onderwysers gehoor moet gee. Dit het aanleiding gegee tot die skep van ’n performatiewe kultuur in skole waar die publieke demonstrasie van die professionele eienskappe van onderwysers beklemtoon word. Fritzgerald (2008:115) argumenteer dat ’n prestasiebestuurskultuur in skole niks meer as ’n direkte aanval op die onderwysprofessie en die onderwysers as professionele persone is nie.

2.4.3 Die dimensies van onderwyser professionele identiteit (OPI)

Uit voorafgaande paragraaf is dit duidelik dat die huidige diskoers rondom die nosie van onderwyserprofessionalisme gekenmerk word deur die toenemende staats-inmenging in die onderwys. Gesien vanaf ’n internasionale perspektief het die staats-inmenging in die onderwys ’n geweldige impak op die konsepsies van onderwyserprofessionalisme gehad. Soveel so dat “die definisie en regulering van onderwysers se professionele lewe in verhouding met burokratiese teikens, maatreëls en sanksies” (Ball, 2003b in Simons & Thompson, 2008:602) in min of meer dieselfde konteks geplaas kan word. Dit impliseer dat binne die gegewe konteks sal die professionele identiteit van individuele onderwysers algemeen ooreenstemmende kriteria of dimensies vertoon.

2.4.3.1 Identiteit

Wat verstaan ons onder die begrip ‘*identiteit*’? Volgens Canrinus (2011:3) is die konsep van *identiteit* in verskeie dissiplines ondersoek, onder andere filosofie, sosiologie, ontwikkelingsielkunde, sosiale sielkunde en ekonomie. Binne die onderwys word daar ook verskeie definisies vir die term ‘identiteit’ voorgestel. Omdat identiteit ’n multi-dissiplinêre konsep is, is dit moeilik om ’n klinkklare definisie aan te bied (Canrinus, 2011:3). Kelchtermans (2005a) in Tateo (2012:4) beweer dat die konsep ‘identiteit’ dui aan ’n voltooide en statiese toestand (van die individu), en beveel eerder aan die term ‘self-verstaan’ wat ‘self-beeld’ insluit. Die idee van identiteit verwys na die manier waardeur individue refleksief en emosioneel hul eie subjektiwiteit onderhandel (O’Connor, 2008:118; Tateo, 2012:4). Identiteit kan beskou word as ’n produk, op ’n spesifieke tyd en in ’n spesifieke situasie, asook as ’n proses wat voortdurend beïnvloed word deur eksterne en

interne invloede (Olsen, 2008 in Canrinus, 2011:5). O'Connor (2008:118) argumenteer dat die konsep van identiteit het reflektiewe en aktiewe dimensies, wat beide 'n individu se professionele filosofie en hul openbare aksies insluit. Daarom word individuele refleksie en sosiale kommunikasie as deurslaggewend beskou vir die ontwikkeling van onderwysers se professionele identiteite (O'Connor, 2008:118). Dit is teen hierdie agtergrond dat die konsep van professionele identiteit in navorsing oor onderwys ontstaan het (Canrinus, 2011:5).

2.4.3.2 Professionele identiteit

Die konsep van *professionele identiteit* het belangstelling gelok in verskeie velde, soos inligtingstegnologie, medisyne en die regsprofessie, aldus Canrinus (2011:6). Beijgaard et al. (2004) in Canrinus (2011:7) beweer dat professionele identiteit in baie verskillende maniere binne onderwys gedefinieer word. In sy bespreking van "onderwyser identiteit" haal Jansen (2001:242) die definisie wat deur James Spillane en sy kollegas aangebied word, aan:

By teachers' identities we mean their sense of self as well as their knowledge and beliefs, dispositions, interests, and orientation towards work and change (Spillane, 2000; Drake, Spillane & Hufferd-Ackles, 2001 in Jansen, 2001:242).

Deur hierdie definisie as beginpunt vir sy argument te gebruik, bied Jansen (2001:242) uiteindelik 'n werkende definisie vir "onderwyser identiteit" aan. Hy verklaar:

My conception of teacher identities takes these characteristics of teachers and organises them around three specific categories of analysis. Accordingly, teacher identities could be described as the way teachers feel about themselves professionally, emotionally and politically given the conditions of their work (Jansen, 2001:242).

Hoe onderwysers "oor hulself voel" (Jansen, 2001:242) en "hulself sien" (Canrinus, 2011:7) dui op onderwysers se sin van professionele identiteit. Onderwyser Professionele Identiteit (OPI) (Tateo, 2012:1; Wilkins *et al.*, 2012:67) wat as 'n outonome teoretiese konstruk gevestig is (Tateo, 2012:1), word beklemtoon as 'n dinamiese proses wat

interpretasie, her-interpretasie en self-evaluering van lewenservarings insluit (Kerby, 1991 in Tateo, 2012:4). Lasky (2005:901) in Tateo (2012:4) definieer OPI as “*hoe onderwysers hulself tot hulself en tot ander definieer*” (oorspronklike beklemtoning). Tateo (2012:4) reken dat OPI ook beklemtoon word as 'n komplekse fenomeen wat 'n aantal verweefde dimensies behels.

In die relevante literatuur (Apelis, 2008:68-72; Tateo, 2012:1-17; Canrinus, 2011) word verwys na die verskillende dimensies (Apelis, 2008; Tateo, 2012) of aanduiders (Canrinus, 2011) van OPI. Onder andere word melding gemaak van professionele outonomie (bv. Williams & Nur-Awaleh, 2010; Wilkins, 2011; Canrinus, 2011; Graig, 2012), professionele kennis (bv. Fritzgerald, 2008; Swann et al., 2010; Eaude, 2011), professionele etiek (bv. Arthur, 2009; Robson & Bailey, 2009; O'Neill & Bourke, 2010), onderwyseromgee (bv. Vogt, 2002; Forrester, 2005; Harris, 2008; Perold, Oswald & Swart, 2012), onderwyservertroue (bv. Blackmore, 2004; Webb, Vulliamy, Sarja, Hämäläinen & Poikonen, 2009; Keddle, Mills & Pendergast, 2011) en professionele verhoudings (bv. Jeffrey, 2002; Ball, 2003b; Higgins, 2011). Hierdie dimensies (sien figuur 2.1) of aanduiders word as belangrik beskou in 'n onderwyser se lewe en werk. Ofskoon daar in die relevante literatuur (Apelis, 2008) verskeie dimensies van onderwyserprofessionalisme opgeteken is, gee ek in die bespreking wat volg, slegs aandag aan die dimensies wat op toepassing van hierdie ondersoek is. Die dimensies word kortliks bespreek en sluit in (1) professionele outonomie, (2) professionele verhouding ('omgee' en 'vertroue'), en (3) professionele etiek. Twee aspekte sal beklemtoon word, te wete (1) Wat die onderskeie dimensies inherent behels, en (2) Watter impak die kultuur van performatiwiteit het op die onderskeie dimensies.

2.4.3.3 Professionele outonomie

Die nosie van outonomie is sentraal tot onderwyserprofessionalisme (Wits Education Policy Unit, 2005:8). In die relevante literatuur word outonomie beskou as een van die beginsels (Wits Education Policy Unit, 2005:10) of vereistes (Yüksel, 2010:153) van professionalisme; dus is outonomie 'n “deurslaggewende deel van 'n onderwyser se professie” (Canrinus, 2011:8). Outonomie in die onderwys kom daarop neer dat die rol van die onderwyser nie net die vryheid om te besluit hoe om te onderrig, insluit nie, maar ook wat om te onderrig (Whitty, 2006:3). Hjort (2008:44) sluit hierby aan wanneer sy

onderwyseroutonomie sien as “die reg om te bestuur, te beplan, uit te voer en eie werk te evalueer”. Hierdie “ruimte vir eie besluite en kwaliteitsbeheer” is ’n manier om “selfbestuur uit te oefen” (Hjort, 2008:44). Volgens Williams en Nur-Awaleh (2010:53) is outonomie gegrond op wedersydse respek – die Staat as werkgever is “op gelyke voet” (Piaget, 1956:6 in Williams & Nur-Awaleh, 2010:53) met die onderwyser ‘arbeidsmag’. Dit impliseer dat die Staat nie aktief in die werk van onderwysers in skole ingryp nie, en het dus die onderwysers toegelaat om hul eie sake te reguleer.

Internasionale literatuur (Van Veen, 2008 in Canrinus, 2011:8) wys uit dat ’n onderwyser se vlak van outonomie oor tyd kan verander. Tradisioneel het onderwysers ’n groot mate van outonomie oor hul werk geniet (Douglas, 2005:9), maar daardie outonomie en hul status as professionele persone word (huidiglik) uitgedaag deur idees vanaf die industrie en besigheid na skole oor te plaas (Weber, 2007:288). Vanaf die 1950’s tot die middel-1970’s het die onderwysprofessie ’n aansienlike graad van *de facto* outonomie ervaar (Whitty, 2006:3) en hierdie tydperk kan gekarakteriseer word as ‘*relatiewe outonomie*’ (Boxley, 2003:16; Turner-Bisset, 2007:193). Tydens hierdie tydperk was daar ’n gebrek aan toerekenbaarheid (Eaude, 2011:51) van die onderwysers aan die staat of anders gestel ’n tyd “toe onderwysers aan hulself toerekenbaar was deur informele refleksie” (Turner-Bisset, 2007:193). Onderwysers was groter status en somstyd buigbaarheid en diskresie toegestaan in hoe hulle hul werk verrig (Hargreaves & Lo, 2000:169). Verskeie benaminge soos onder andere “die goue era” (Le Grand, 1997 in Whitty, 2006:3 en Whitty, 2001:161; Eaude, 2012:51) van onderwyserbeheer, en die “age of the autonomous professionals” (Hargreaves, 2000 in Hargreaves & Lo, 2000:169; De Clercq, 2014:9) is aan die genoemde periode toegedig. Orga (1988) in Wits Education Policy Unit (2005:11) gaan so ver om hierdie periode te beskryf as die “toppunt van onderwyseroutonomie”.

Die periode vanaf die 1980’s tot die 1990’s was ’n periode van groot veranderings in die onderwys (Turner-Bisset, 2007:193), veral gesien in die lig van die etlike dramatiese veranderings wat in onderwysbeleid ingetree het, en daaraan gekoppel, pogings om die aard van onderwyserprofessionalisme te verander (Whitty, 2006:3). Veral in Engeland het die Nuwe Arbeidersparty-regering die behoefte gesien vir die staat om ’n meer geldende rol te neem in die spesifisering wat van onderwysers verwag word om te doen, eerder as dit alleen aan professionele oordeel oor te laat (Whitty, 2006:5). Dit kom daarop neer dat hierdie vorm van professionalisme aanvaar dat besluite oor wat te onderrig en hoe om

kinders te assesseer, op nasionale vlak gemaak word, eerder deur die individuele onderwyser self (Furlong, 2005 in Whitty, 2006:5). Hierdie benadering van staatsingryping in die gedetailleerde prosesse van die onderwys, gespesifiseer in hoe om te onderrig (Turner-Bisset, 2007:5; Harris, 2008:368; Eaude, 2011:51) ter aanvulling tot wat om te onderrig (Turner-Bisset, 2007:5), en ook hoe om te assesseer (Wong, 2008:269), was 'n beweging tot groter sentrale beheer oor kurrikulumsake (Tan, 2008:111; Wong, 2008:269). As gevolg van meer direkte benaderings tot kurrikulum en assessering – 'n sentraal-voorgeskrewe kurrikulum tesame met 'n standaard assesseringstelsel – wat gemoniteer moet word, “het die sentrum in staat gestel om onderwysers baie meer strenger as tevore te stuur” (Moss, 2004 in Whitty, 2006:5) ... “vanaf 'n afstand” (Whitty, 2006:3).

Smyth *et al.* (2000) in Day en Smethem (2009:146) suggereer dat die voorgeskrewe skoolkurrikulum in baie ontwikkelde lande, as 'n metode van beheer van onderwysers, word vergesel deur dophoudingsmeganismes om te verseker dat sy implementering, insluitende metodes van assessering en 'n gedefinieerde metodologie plaasvind. Wanneer Penrice (2011:104) verwys na onder andere die politieke implikasies wat die huidige beleide en praktyke inherent binne die Nieu-Seelande onderwyskonteks onderlê, suggereer sy dat baie van die veranderings in die Nieu-Seelandse onderwysers se daaglikse werk was die gevolg van 'n al toenemende beheer wat uitgevoer word oor onderwysers deur kurrikulum, pedagogie en assessering. Vir onderwysers in Suid-Afrika was die veranderings in alle sektore van die onderwysstelsel, veral na die eerste algemene demokratiese verkiesing van 1994, fundamenteel, onstuimig en snel (Engelbrecht, Oswald, Swart & Eloff, 2003:294). In die post-apartheid Suid-Afrika het daar groot veranderings in die onderwysbeleid ingetree, veral betreffende die kurrikulum wat 'n bepaalde impak op onderwysers gehad het. Sedert demokrasie het Suid-Afrika 'n aantal van kurrikulumveranderings gehad wat bedoel was om die ongelykheid en ongeregtighede aan te spreek wat deur die apartheidsregime, deur die gebruik van onderwys as 'n instrument, veroorsaak is (Chisholm, 2005 in Bantwini, 2010:84). Die nuwe Suid-Afrikaanse regering was daartoe verbind om onderwys, soos alle ander fasette van die staat, te transformeer. Dit het ingesluit dat die kurrikulum herontwerp en herskrywe moes word om die demokratiese ideaal te verwesenlik (Niewenhuis, 2010:15). Die nuwe regering het tot die besef gekom dat daar die behoefte bestaan om die inhoudsgebaseerde kurrikulum van die apartheidsera te vervang (Christie, 2002:171). Die gevolg was dat die onderwysbeleidsmakers 'n Uitkomsgerigte Kurrikulum (UGO), bekend

as Kurrikulum 2005 (K2005), in 1997 in die plek van die inhoudsgebaseerde kurrikulum ingestel het. As gevolg van die uitdagings wat ervaar was in die implementering van K2005 in die klaskamers (Bantwini, 2010:85), maar veral dat K2005 se implementering hoogs problematies was (Christie, 2002:172), het die beleidmakers 'n hersieningsproses van die kurrikulum onderneem. In die lig van hope kritiek is Kurrikulum 2005 in die jaar 2002 hersien. Die proses van hersiening, wat die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (HNKV) geproduseer het (Kumar, 2010:10), is vanaf 2002 by die gewone openbare skole ingefaseer. In Julie 2009 het die Minister van Basiese Onderwys, Minister Motsheka, 'n paneel van kundiges aangestel om die aard van die uitdagings en probleme wat in die implementering van die Nasionale Kurrikulumverklaring ervaar is, te ondersoek en om 'n stel van aanbevelings te ontwerp om die implementering van die Nasionale Kurrikulumverklaring te verbeter (DoE, 2009b). Dit het gelei tot die nuut-ontwikkelde Kurrikulum en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV). Die KABV, 'n "herverpakte kurrikulum" (Kruger, 2011), is in 2012 en 2013 onderskeidelik by Graad 1 tot 3, en Graad 4 tot 6 ingefaseer.

In die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV), veral die kurrikula van Afrikaans Huistaal (DvO, 2011a en 2011c) en Engels Eerste Addisionele Taal (DvO, 2011b en 2011d) vir beide die Grondslag- en Intermediêre Skoolfase, is baie voorskriftelik van aard. Die huistaal kurrikulum vir die Grondslagfase spesifiseer die verwagte uitkomstes in al drie grade. In hierdie grade word die kurrikulum spesifiek verdeel in luister, praat, lees, klanke, skryfvaardighede en handskrif. Dink en Redeneer, en Taalstruktuur en –gebruik is in al vier die taalvaardighede geïntegreer. Die Intermediêre Huistaal kurrikulum dek 'n groot hoeveelheid van werk in breë besonderhede. Behalwe die duidelike uitlegging van die riglyne oor wat gedek moet word in die kurrikulum, word daar ook 'n duidelike oorsig van die inhoud, vaardighede en strategieë gegee wat in die onderrigplanne gebruik word. Die vaardighede wat in die Intermediêre Fase onderrig moet word, is Luister en praat, Lees en kyk, Skryf en aanbied, en Taalstrukture en –konvensies. Die tydstoekenning vir die onderrig van elke vak word duidelik uiteengesit. Die tydstoekenning vir huistaal is onderskeidelik 'n minimum van 7 uur en 6 uur per week vir onderskeidelik Grondslagfase en Intermediêre Fase. Vir Engels Eerste Addisionele Taal is die minimum tydstoekenning vir Grondslagfase 2/3 uur, en 5 uur per week vir die Intermediêre Fase.

Volgens die KABV dokumente (DvO, 2011c:86 en 2011d:93) is assessering 'n deurlopende, beplande proses om inligting oor leerderprestasie te identifiseer, te versamel en te vertolk. Verskeie vorme van assessering word in hierdie proses gebruik. Dit behels vier stappe: die generering en insameling van bewyse van prestasie; evaluering van bewyse; rekordhouding van die bevindinge en die gebruik van hierdie inligting om die leerder se ontwikkeling te verstaan en te ondersteun. So word die onderrig- en leerproses bevorder en ondersteun.

Assessering behoort informeel sowel as formeel te wees. Informele assessering behels die daaglikse monitering van leerders se vordering. Alle assesseringstake wat deel vorm van die formele assesseringsprogram vir die jaar word beskou as formele assessering. Tydens formele assessering word memoranda, rubrieke, kontrolelyste, metingskale, sowel as ander gepaste assesseringsinstrumente gebruik om leerders se vlakke van begrip en vaardigheid waar te neem, te assesser en aan te teken. Formele take word nagesien en *formeel* opgeteken deur die onderwyser vir progressie en sertifisering. (DvO, 2011c:87-88 en 2011d:94-95). Verslaghouding en rapportering van die vlak van 'n leerder se prestasie in 'n spesifieke assesseringstaak word gedoen in punte en persentasies. Sewe bevoegdheidsvlakke vir elke vak in Graad R-12 word gebruik (DvO, 2011c:100 en 2011d:108). Alle formele assesseringstake word gemodereer ter wille van gehalteversekering en om te verseker dat gepaste standaarde gehandhaaf word. Die assesseringsitems moet op verskillende kognitiewe vlakke wees om geldigheid te verseker (DvO, 2011c:87-88 en 2011d:94-95).

Wat die vereistes vir formele assessering betref, word in die KABV gestipuleer dat in die Grondslagfase vir Afrikaans Huistaal (DvO, 2011a:11) sowel as Engels Eerste Addisionele Taal (DvO, 2011b:10) moet slegs 'n aantal formele assesseringsaktiwiteite vir die jaar gedoen word. In die eerste kwartaal is daar slegs een formele assesseringsaktiwiteit (bestaande uit 'n aantal afdelings wat verskillende aspekte van taal dek) vir Graad 1 – 3. Daarteenoor is daar in die KABV vir beide Afrikaans Huistaal (DvO, 2011c:88) en Engels Eerste Addisionele Taal (DvO, 2011d:95) 'n duidelike, voorgeskrewe formele assesseringsprogram vir graad 4-6 wat bestaan uit sewe (7) take wat 75% van die bevorderingspunt uitmaak, sowel as 'n jaareindeksamen wat 25% van die totaal tel. Die formele assesseringsvereistes vir die Huistaal en die Eerste Addisionele Taal is soos volg:

- Twee formele assesseringstake moet gedurende die eerste drie kwartale voltooi word en een in die vierde kwartaal. Een van die take moet 'n halfjaareksamen wees. Die totaal is dus sewe vir die skooljaar. Hierdie sewe formele assesseringstake vorm 75% van die totale punt vir Taal in grade 4, 5 en 6. Die formele assesseringspunt sluit die halfjaartoets of eksamen in, indien daar 'n eksamen geskryf word.
- Die eeste formele assesseringstaak in 'n kwartaal moet in die middel van die kwartaal gedoen word. Die tweede formele assesseringstaak van elke kwartaal moet aan die einde van die kwartaal gedoen word.
- Aan die einde van die jaar word 'n eksamen afgelê en dit vorm 25% van die punte.
- Elke formele assesseringstaak sal uit aktiwiteite bestaan wat luister en praat, lees en kyk, skryf en aanbied, en taalstrukture en –konvensies sal assesseer, en dit moet oor 'n tydperk van 'n paar dae plaasvind. Taalstrukture en –konvensies moet in konteks geassesseer word.
- Formele assesseringstake moet 'n reeks van taalvaardighede assesseer, sodat kernaspekte gedurende die kwartale en versprei oor die jaar, geassesseer kan word. Onderwysers moet seker maak dat hierdie aspekte reeds informeel geassesseer is, sodat terugvoering aan leerders gegee kan word voordat hulle formeel geassesseer word (DoE, 2011c:91-94 en DoE, 2011d:99-101).

Uit eie waarnemings blyk dit dat die items (soos hierbo genoem) vir beide Afrikaans Huistaal en Engels Eerste Addisionele Taal vir die Intermediêre Fase, wat sentraal voorgeskryf is as deel van die skool-gebaseerde assesseringspunte gewigtig is in terme van die aantal assesserings wat deur die jaar verwag word (sien Bylaag A vir Assesseringsprogram vir Afrikaans Huistaal Graad 4-6).

Dit is duidelik dat in die Suid-Afrikaanse onderwysopset dat die “verantwoordelikheid van kurrikulumontwerp” (Carl, 2005; Whitty, 2006) wegbeweeg het uit die hande van onderwyser na die regering (Wong, 2008:269) of 'n paar kundiges van buite wat nie vertrou is met die probleme waarmee onderwysers daaglik gekonfronteer word nie (Ball, 2003b in Wong, 2008:270). Dit het nou 'n bedreiging geword tot die professionele outonomie van onderwysers en hul sin van professionalisme soos hulle beheer verloor oor

‘wat’ om te onderrig en maniere om hul leerders se prestasies te assesser (McNeill, 2000 en Ingersoll, 2003 in Wong, 2008:271). Hierdie situasie het die professionele outonomie van onderwysers geleidelik ge-erodeer (Turner-Bisset, 2007:193; Osborn *et al.*, 2000 in Wong, 2008:271; Simmons & Thompson, 2008:601), of verminder (Osgood, 2006:188; Simmons & Thompson, 2008:602; Galton & MacBeath, 2008 in Wilkins, 2011:390; Williams & Nur-Awaleh, 2010:53) of beperk (Avis, 2005:210; Wits Education Policy Unit, 2005:7). In ’n performatiewe onderwysstelsel het die verlies van outonomie (Yeom & Ginsburg, 2007:303; Van Veen, 2008 in Canrinus, 2011:8; Eaude, 2011:51; Craig, 2012:99) betekenisvolle impakte op onderwysers se werkpatrone. Die verlies van outonomie het die werkslewe van onderwysers in skole onherkenbaar verander (Turner-Bisset, 2007:193). Die verlies van outonomie oor die inhoud van die kurrikulum en metodes van lewering het gelei tot die “ont-bekwaming” (Osgood, 2006:188; Spenceley, 2006:300; Weber, 2007:293; Ballet & Kelchtermans, 2008:48; MacBeath, 2011:370) van onderwysers. Sachs (1999:4), wat in Australië OPI ondersoek het, verklaar, soos aangehaal in Collay (2006:3) dat “... daar bewyse is dat onderwysers ontbekwaam word”. Dit het gemaak dat onderwysers nie net ’n gebrekkige sin van eienaarskap van hulle werk het nie (Easthope & Easthope, 2000 in Wong, 2008:271), maar ook kan dit ’n negatiewe impak het op onderwysers se moraal en werksbevreëdiging (Wits Education Policy Unit, 2005:11; Wilkins, 2011:390). Daarby is onderwysers getransformeer “vanaf professionele persone tot tegnisi” (Tomlinson, 2001 en Hall & Schulz, 2003 in Whitty, 2006:9) – insiklike tegnisi wat die kurrikulum in die klaskamer implementeer (Weber, 2007:288).

Die onderwyser se ‘gereguleerde’ outonomie (O’Neill & Bourke, 2010:160) het gelei tot ’n situasie waar onderwysers se professionele selfvertroue, veral in terme van pedagogiek, onseker is (Eaude, 2011:51). In ’n ‘kultuur van gehoorgewing’ (Alexander, 2010 in Eaude, 2011:51) word daar nie meer van die onderwyser ‘arbeidsmag’ verwag om outonomies en spontaan te handel in die beste belange van die leerder nie, maar eerder om ’n gedissiplineerde en ko-operatiewe bron, ‘bevoegd’, en bowenal, ‘buigbaar’ (Shain & Gleeson, 1999:450 in Spenceley, 2006:299), met die vermoë om ‘veel-vaardig’ te wees sodat hulle talente “toegepas kan word waar die behoefte bestaan”, en “wie se arbeid gerig kan word deur bestuursbevele” (Avis *et al.*, 2003:184 in Spenceley, 2006:299). Uit die bespreking is dit duidelik dat ’n kultuur van performatiwiteit affekteer die ‘siele van onderwysers’ wie voel dat hulle nie meer outentieke pedagogieë en outentieke assesseringspraktyke, wat gerig is op leer oor ’n wye kurrikulum heen, kan praktiseer nie.

Onderwysers word gesien as blote ‘tegnici’ wat ’n gesentraliseerde en gestandaardiseerde kurrikulum moet lewer. Dit verander wat dit beteken om ’n onderwyser te wees, aldus Ball (2006) in Lingard (2010:137).

2.4.3.4 Professionele verhoudings

In die praktyk het onderwysers met verskillende groepe mense te doen, onder andere leerders, kollegas, prinsipale, plaaslike vakadviseurs, kringbestuurders en lede van die regering. In die onderwysopset word daar van die veronderstelling uitgegaan dat daar ’n goeie verhouding tussen die individuele onderwyser en die genoemde groepe behoort te wees. Dit is essensieel dat ’n ‘goeie’ verhouding gesentreer sal wees rondom aspekte soos onder andere ‘omgee’ en ‘vertroue’.

2.4.3.4.1 Omgeeverhoudings

‘Omgee’ is ’n fundamentele aspek van onderwys (Fernandez, 2000 in Forrester, 2005:276). Veral in die primêre onderwys (Forrester, 2005) word ‘omgee’ gewoonweg gesien as ’n integrale deel van onderwys (Vogt, 2002:262; Perold *et al.*, 2012:119); daarom die algemene aanvaarding dat die ‘omgee’ aspek definitief deel is van die onderwyser se identiteit (Vogt, 2002:262; Vogt, 2002 in Perold *et al.*, 2012:119; Tateo, 2012:4). Onderwysers is daagliks belas met die versorging van kinders. Omdat meeste onderwysers vir die meeste van hul tyd met groepe van leerders werk (Robson & Bailey, 2009:102), reken Tateo (2012:3) dat elke individuele onderwyser se geloof in die rol van ‘omgee’ vir leerders ’n deurslaggewende dimensie van OPI is.

Onderwys word tradisioneel verbind met ‘omgee’ (Archer, 1995 in Forrester, 2005:276); daarom word die onderwys tradisioneel gedefinieer as ’n ‘omgee professie’ (Ashley & Lee, 2003 in Forrester, 2005:276; Tateo, 2012:3). In die relevante literatuur word onderwys ook vergelyk met ’n ‘etiek van omgee’ (Gilligan, 1982 in Vogt, 2002:253, in Collay, 2006:1 en in Perold *et al.*, 2012:119; Noddings, 1984 in O’Neill & Bourke, 2010:162; Wilkins *et al.*, 2012:68) of ’n ‘kultuur van omgee’ (Nias, 1999 in Forrester, 2005:276). ’n Etiek van omgee (Shacklock, 1998:182) moet verstaan word as ’n etiese oriëntasie (Noddings, 1999 in Forrester, 2005:276; Perold *et al.*, 2012:119), en dit word gemanifesteer as ’n vorm van morele opvoeding (O’Neill & Bourke, 2010:162). Alhoewel meer vroue as mans in die skool onderrig gee (Collay, 2006:2; Drudy, 2008; Brix, Grainger & Hill, 2014:96) en die

onderwys dus as 'n 'vroulike professie' (Vogt, 2002:251; Collay, 2006:1; Perold *et al.*, 2012:119) gesien word, blyk dit dat 'n etiek van omgee nie afhang van die onderwyser se geslag nie (Barber, 2002 in Perold *et al.*, 2012:119).

Volgens O'Connor (2008:118) besit onderwysers 'n sterk verbondenheid tot hul professie. Onderwysers is daarvoor verantwoordelik om 'n atmosfeer van omgee by hul onderskeie skole te skep waarin hy/sy belangstelling toon in elke leerder se welsyn. In hierdie opsig beweer Perold *et al.* (2012:119) dat 'n onderwyser wat omgee, is een wie verbind is tot onderwys en die bou van professionele verhoudings met die leerders. Onderwysers in primêre skole gee dikwels redes wat verband hou met versorging as motivering om die onderwysberoep te kies (Vogt, 2002:252; Vogt, 2002 in Perold *et al.*, 2012:119). Die klaskamerstelsel in primêre skole bring mee dat onderwysers lang ure deurbring met hul skoolkinders en bou gevolglik nou verhoudings met hulle op (Vogt, 2002:253). Vanweë hul *in loco parentis*-posisie (Vogt, 2002:252) is onderwysers dikwels die hoofbron van omgee in die onmiddellike omgewing (Perold *et al.*, 2012:115), en word van onderwysers verwag om die rol van die ouer te aanvaar, beide vir fisiese en emosionele welsyn (Price, 2001 in Brennan, 2006:2). Onderwysers het dus 'n versorgingsplig teenoor alle leerders wat in hul sorg geplaas is.

In die relevante literatuur (Ashley & Lee, 2003 in Forrester, 2005:276; Noddings, 2003 in Drudy, 2008) word 'n onderskeid tussen 'omgee vir' en 'omgee oor' getref. Uiteenlopende sienings van 'omgee vir' en 'omgee oor' word gegee. Perold *et al.* (2012:119) argumenteer dat 'omgee vir' die direkte aangesig-tot-aangesig pogings is om te reageer tot die behoeftes van iemand vir wie omgegee word, terwyl Ashley & Lee (2003) in Forrester (2005:276) 'omgee vir' assosieer met die klasonderwyser (vrou) wie opreg en liefdevol ag gee aan haar skoolkinders. 'Omgee oor' word gekarakteriseer deur afstand in die verhouding en hou verband met die publieke terrein (Perold *et al.*, 2012:119). 'Omgee oor' is essensieel 'n bestuursfunksie wat verband hou met die hoof (man) se bestuur van die skool se begroting, die beplanning van 'n effektiewe kurrikulum en die aanstelling van goeie personeel (Ashley & Lee, 2003 in Forrester, 2005:276).

Omgee, wat beskou word as 'nie-werk' (Acker, 1999 in Forrester, 2005:272), is 'n emosionele aspek van onderwysers se werk. Canrinus (2011:6) beweer dat emosies as 'n komponent van onderwyser professionele identiteit beskou kan word. Emosies is integraal

tot onderwys (Hargreaves, 2001:1075) en kan 'n reeks van aktiwiteite en gevoelens omsluit (Vogt, 2002 in Forrester, 2005:276). Onderwysers word dikwels voorgestel as passievolle persone, wie se individuele professionele filosofie gemediateer word deur sterk persoonlike oortuigings (Hargreaves, 1998 in Tateo, 2012). In die onderwys was daar lank reeds erkenning dat onderwys empatie en 'n graad van sensitiviteit tot ander vereis (Robson & Bailey, 2009:103). Hargreaves (2001:1058) gebruik die term “emosionele geografieë van onderwys” as hy wil beskryf hoe emosies ingebed is in die werksomstandighede en in die onderwysers se interaksies met, onder andere, die leerders. Hargreaves (2001:1061) verduidelik dat “emosionele geografieë”

... consist of the spatial and experiential patterns of closeness and/or distance in human interactions and relationships that help create, configure and color the feelings and emotions we experience about ourselves, our world and each other.

Rosiek (2003:400) in Tsang (2006:6) reken dat onderwysers se werk het beide te doen met die leerders se kognitiewe sowel as die affektiewe. Omgee sluit in daardie emosies, aksies en refleksies wat veroorsaak deur die onderwyser se begeerte om leerders te motiveer, te help en te inspireer (O'Connor, 2008:118; Tateo, 2012:5). Hargreaves (1994:175) in O'Connor (2008:118) en in Tateo (2012:3) argumenteer dat onderwys “menslike vertroeteling, verbintenis, warmte en liefde” behels. Baie jong kinders leer en ontwikkel meer effektief as hulle veilig en verseker voel, en in 'n warm, omgee en stabiele omgewing is (Noddings, 1992, 1995 in Forrester, 2005:276). Dit is 'n goot verantwoordelikheid van onderwysers om te sorg dat kinders 'n gevoel van gedeelde “liefde” in die onderwyser-leerder verhoudings sal ervaar; daarom behoort onderwysers 'n diepe besorgdheid te openbaar vir skoolkinders se welsyn, sosiale welstand en belange (Nias, 1999 in Forrester, 2005:276), en gevolglik behoort hulle “sterk affektiewe verhoudings met hul leerders te ontwikkel” (Vogt, 2002:252). In hierdie sin mag onderwysers dit ook nodig vind om ‘emosionele arbeid’ te verrig (Hebson et al., 2007 in Tsang, 2011:1312). Emosionele arbeid (Hochschild, 1983 in Brennan, 2006:1-10; in Tsang, 2006:5; en in Tsang, 2011:1312-1316) is die geforseerde emosionele bestuur in werk vir 'n loon (Tsang, 2011:1312). Volgens Tsang (2011:1314) word emosionele arbeid in onderwys verteenwoordig in die vorm van liefde, omgee en passie. Hoewel omgee verbind kan word met onderwysers se pedagogiese- en klaskamerbestuurstrategieë,

bestaan dit en word dit gedemonstreer binne-in die wyer sosiale konteks van onderwyser-leerder interaksies in en buite die klaskamersituasie (O'Connor, 2008:117; O'Connor, 2008:117 in Tateo, 2012:5). Dus behels emosionele arbeid nie net die handeling vir werk gedoen vir 'n loon nie, maar ook 'n handeling in die private lewe, aldus Tsang (2011:1313).

2.4.3.4.2 Vertrouensverhoudings

Vertroue is sentraal in die skep van 'n gesonde skoolklimaat. Binne 'n gesonde skoolklimaat behoort alle betrokkenes daarvan oortuig te wees dat daar waarde is in onderlinge interaksie. Interaksie tussen mense was eers gekenmerk deur 'n "humanistiese diskoers, een wat gebaseer is op 'n stel van waardes gesentreer rondom holisme, persoon-gesentreerdheid en warm verhoudings (Woods & Jeffrey, 2002 in Jeffrey, 2002:532). Volgens Hargreaves (2007:187), soos aangehaal in Webb et al. (2009:416), is vertroue "beide 'n morele verbondenheid en aanvaarding van die ander se goeie trou ...". So byvoorbeeld is daar van ouers verwag om te vertrou dat onderwysers weet wat goed is vir hul kinders (Whitty, 2006:3). Dit impliseer dat "leerders sal 'goeie' kennis van 'goeie' onderwysers leer en 'goeie' werk kry (Fitzgerald, 2008:124); daarom, in vroeëre jare, het die verskillende gemeenskappe toegegee aan die eienaardighede en swakhede van individuele onderwysers (McWilliams *et al.*, 1999:3).

Met die 'koms' van performatiwiteit het daar 'n verandering – wat betref onderlinge verhoudings – in die konteks van die werksomgewing van onderwysers ingetree. Blackmore (2004:453) suggereer dat "performatiwiteit verander verhoudings". Soos Karl Marx uitwys dat 'n transformasie in ons verhouding tot werk impliseer ook 'n transformasie in ons verhoudinge met ander (Higgins, 2011:453). Navorsing het aan die lig gebring dat performatiwiteit die kernareas van onderwyserverhoudings, veral onderwysers se verhouding met kinders, kollegas, insluitend prinsipale, en plaaslike vakadviseurs of inspekteurs, affekteer (Jeffrey, 2002:533). Onder die druk van die eise van performatiwiteit, onder andere om te presteer, bevind prinsipale van skole hulle in 'n posisie waar hulle druk op die onderwysers uitoefen, en laasgenoemde op hul beurt weer meer druk op die kinders uitoefen (Webb *et al.*, 2009:417) om meer bevredigende prestasies in hul werkopdragte, toetse en eksamens te behaal. Hargreaves (2001:1069) argumenteer dat die dilemma vir onderwysers is dat alhoewel hulle veronderstel is om vir hul leerders om te gee, word van hulle verwag om so te doen in 'n ietwat kliniese en afsydige manier. Die interafhanklike verhouding tussen onderwyser en kind het

plekgemaak vir 'n "afhanklike verhouding gebaseer op 'n gemeenskaplike noodsaaklikheid om bevredigende prestasie te behaal", aldus Jeffrey (2002:534). In hierdie "gemeenskaplike instrumentaliteit" (Pollard *et al.*, 2000:290 soos aangehaal in Jeffrey, 2002:534), waarin beide onderwyser en kind hoofsaaklik op assesseringsuitkomst fokus, raak die formele verhoudings minder persoonlik van aard en meer taakgeoriënteerd. Volgens Van der Walt *et al.* (2008:478) bestaan die gevaar dat performatiwiteit nie voldoende ruimte laat vir die omgee van ander mense nie, soos die kinders. Die belangrikste 'omgee' is hoedat gepresteer kan word of uitnemendheid ('excellence') (Jeffrey, 2002:532; Ball, 2003b:224; Rich & Evans, 2009:9) bereik kan word, want die eng klem op prestasie binne performatiwiteit laat geen ruimte vir omgee nie (Ball, 2003b:224). In die huidige onderwysklimaat is dit moontlik om te observeer hoe die 'taal' van statistieke, doeltreffendheid, prestasie teikens en 'n bewys-gebaseerde praktyk meer verwyderde, onpersoonlike verhoudinge bekragtig en versterk (Harris, 2008:368). In hierdie verband haal Ball (2003b) vir Boyle (2001) aan:

We take our collective pulse 24 hours a day with the use of statistics. We understand life that way, though somehow the more figures we use, the more the great truths seem to slip through our fingers. Despite all that numerical control, we feel as ignorant of the answers to the big questions as ever (Ball, 2003b:215).

Onderwyservorming bring mee verandering in '... ons verhouding tot ander' (Rose, 1989:ix in Ball, 2003b:127) – in hierdie opsig tussen onderwysers onderling. Navorsing het ook getoon dat die sosiale verhouding tussen onderwysers in skole verander het (Blackmore, 2004:440), namate onderwysers in kompetisie (Ball, 2003b:224; Meadmore & Meadmore, 2004:376; Rich & Evans, 2009:9) met mekaar is, en die gevolg is dat die "uiters belangrike vertrouensverhouding tussen personeel" (Whitehead, Undated:18) erg geskaad word. Die performatiewe diskoers het nie alleen die vertrouensverhouding tussen "personeel en hul bestuurders" (Whitehead, Undated:18) beskadig nie, maar ook die 'onderwyser-inspekteur verhoudings' (Jeffrey, 2002:541) verander vanaf een van vennootskap na een van onderwerping (Jeffrey, *Ibid*). Carnell (2007:35) is in ooreenstemming met Ball (2003b) se siening dat outentieke sosiale verhoudings vervang word met "oordeelvallende verhoudings".

Binne 'n klimaat van performatiwiteit ontstaan daar spanning tussen onderwysers en die onderwysowerheid wanneer die eksterne waardes van die regering met die interne waardes van die onderwyser bots. Samuel (2008:8) druk hom soos volg uit:

The bargaining council between employers and employees tends to increasingly demand obligations from the “contracting parties”. Education and the purpose of education are negotiated in the form of contractual relationships, and these results in a climate of demands and obligations from both the employer and employees.

Binne hierdie “klimaat van eise en verpligtinge” ontstaan daar, volgens Calvert, Lewis en Spindler (2011:25), spanning by onderwysers oor hoe hulle voel “wat hulle moet doen, wat hulle verplig voel om te doen en wat hulle voel is moontlik”. In hierdie opsig gee performatiwiteit aanleiding tot 'n ‘blaam-kultuur’ (Surgue, 2006:184; Avis, 2005:212 in Simons & Thompson, 2008:612), waarin die werksverhouding tussen genoemde groepe gekenmerk word deur 'n “gebrek aan vertroue” (Blackmore, 1997:21; Blackmore, 2004:451 en 453; Webb *et al.*, 2009:416) of “lae vertroue” (Ball, 1999a:202; Ball, 2003b:219; Avis, 2005:122-213 in Simons & Thompson, 2008:612) of “verlies van vertroue” (Blackmore, 2004:440 en 447). Die volgehoue erosie van vertroue in onderwysers (Fitzgerald, 2008:113; Lingard, 2010:137) se professionele werk, binne performatiewe skoolkulture van verhoogde toerekenbaarheid en gehoorgewing (Keddie *et al.*, 2011:76), affekteer onderwysers se professionele lewe en hul sin van professionele waarde (Lingard, 2010:137). Die wantroue in onderwysers (Fitzgerald, 2008:113; Keddie *et al.*, 2011:76) se algehele professionalisme (Morris, 2004:106), lei noodwendig tot die vermindering van professionele self-agting (Harris, 2008:368). Ball (2003b:217) reken daar is 'n besorgdheid oor die sin van wie die onderwyser is in verhouding met hul leerders, hul kollegas en die owerheid. Soos Bernstein (1996:169) in Ball (2003b:217) dit stel dat ‘kontrak vervang verbond’ of anders gestel – waarde vervang waardes – diens is van twyfelagtige waarde binne die nuwe beleidsregime en die nuwe professionalisme word gebaseer op performatiwiteit.

In die era van performatiwiteit ervaar onderwysers 'n verlies van identiteit wat insluit 'n verlies van emosionele onsekerheid (Carlyle & Woods, 2002 in Tsang, 2006:3). Die verlies fokus op vier aspekte, te wete (1) *verlies van emosionele vaardighede*: die onvermoë om emosionele diens van verstaan en empatie, motivering en aanmoediging, (2) *verlies van*

emosionele regulering: onvermoë van beheer, regulering en herstel van emosionele stres, (3) *verlies van positiewe emosionele ervarings*: ontneming van hartlike en bevredigende ervarings in die onderwys, en (4) *emosionele vervreemding*: beland in emosionele strikke van gebrek aan belangstelling en apatie (Tsang, 2006:3).

2.4.3.5 Professionele etiek

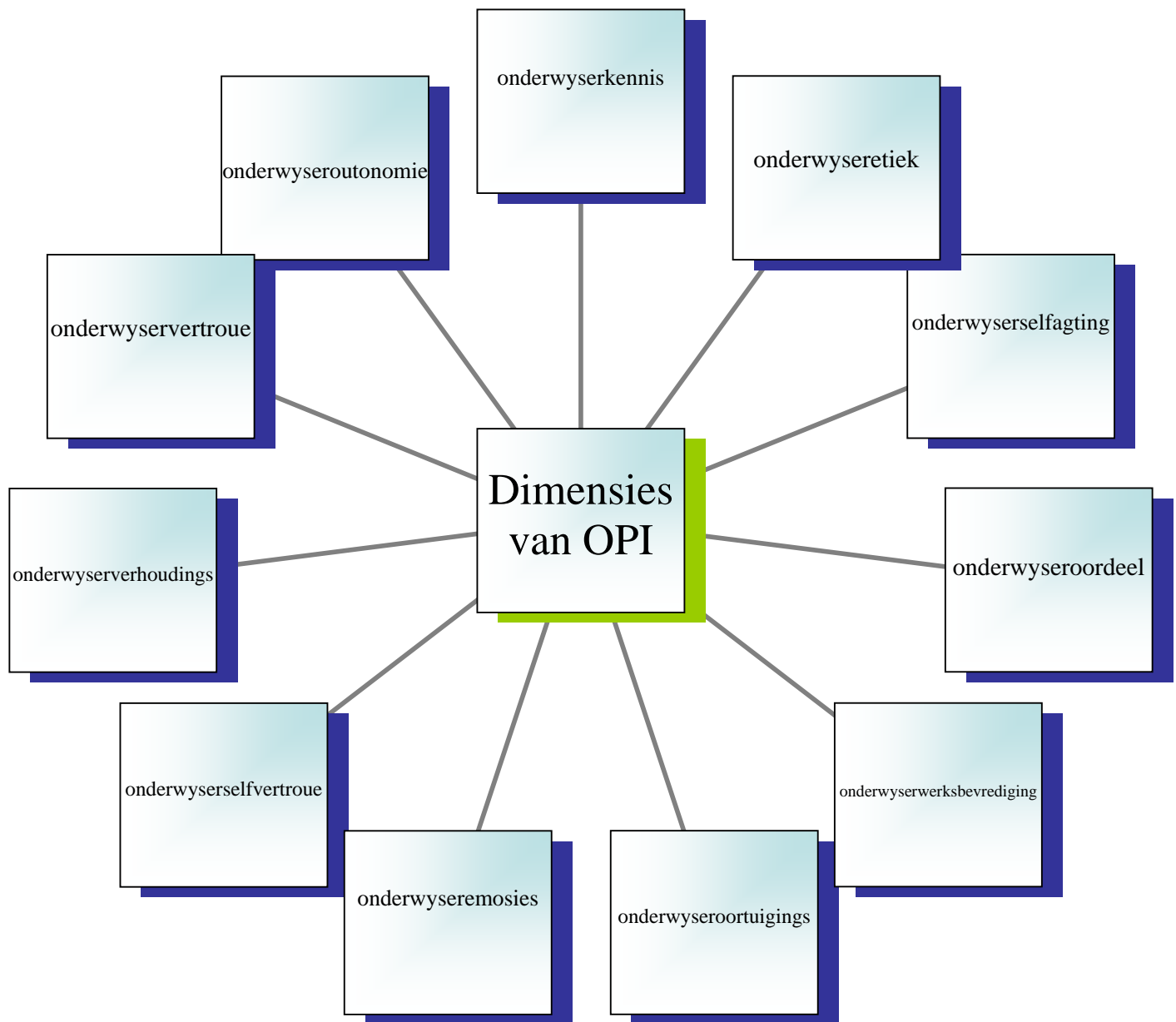
Onderwys impliseer 'n etiese verhouding van verantwoordelikhede waarin jy as persoon jouself betrokke maak (Kelchtermans, 2005a:17). In die onderwyspraktik in daar die groeiende verwagting dat onderwysers in 'n 'professionele' manier sal optree. Sanguinetti (2000:220) in Arthur (2009:442) suggereer dat die diskoerse van onderwyserprofessionalisme 'professionele etiek' insluit. Wiggins (2006) in O'Neill & Bourke (2010:161) definieer etiek as die filosofiese studie van moraliteit, en noem verder dat etiek in die onderwys fokus op die kwaliteit van redenering wat die onderwyser se professionele oordeel en optrede inlig. Die etiek van onderwys word gemanifesteer in 'n etiese gedragskode (Robson & Bailey, 2009:102; O'Neill & Bourke, 2010:159), wat beskou word as die "simbool van die professies". Hierdie simbool – die etiese gedragskode – verteenwoordig 'n konsensus in die samelewing oor hoe sekere soorte van beroepsgroepe behoort te wees (O'Neill & Bourke, 2010:159). Anders gestel, 'n etiese gedragskode verskaf standarde van gedrag aan onderwysers (Blackburn, 2001:1 in O'Neill & Bourke, 2010:161).

Watter doeleindes dien etiese gedragskodes? Om eties te wees, reken O'Neill en Bourke (2010:168), vereis dat onderwysers geredeneerde argumente moet artikuleer waarom hulle op 'n bepaalde manier opgetree het om die beste te behaal, en nie net eenvoudig ongevraagd reëls of prosedures te volg nie – dit wat deur ander elders bepaal word. In 'n opvoedkundige omgewing gaan dit oor wat goed is, te vestig of die regte ding te doen. O'Neill en Bourke (2010:168) beweer dat onderwysers 'n persoonlike en kollektiewe verantwoordelikheid het om eties te wees in hul werk met leerders, kollegas, gesinne en die wyer onderwysgemeenskap. Hulle gaan verder en argumenteer dat onderwysers morele voorbeelde is: van hulle word verwag om sosiaal aanvaarbare en wenslike gedrag te modelleer namens die kinders en gesinne wat hulle in hul plaaslike gemeenskap dien; dus moet hulle 'goed' wees en gesien word om 'reg' te doen (O'Neill & Bourke, 2010:168).

Alhoewel 'n etiese gedragskode geen mag het nie, maar eerder retories is, het dit die potensiaal om die morele 'klimaat' waarin onderwysers werk, te beïnvloed (O'Neill & Bourke, 2010:161-162). Hierdie beïnvloeding kan te wyte wees aan die feit dat onderwysers praktiese etiese dilemmas in hul dag-tot-dag werk in die klaskamer mag teëkom. Wat is 'n etiese dilemma? O'Neill en Bourke (2010:161-162) verskaf 'n antwoord op gestelde vraag:

'n Etiese dilemma is 'n situasie wat 'n individu in die werksplek teëkom waarvoor daar meer as een moontlike oplossing is en waarvan elkeen 'n sterk morele regverdiging dra. 'n Dilemma vereis dat 'n persoon moet kies tussen twee alternatiewe waarvan elkeen voordele, maar ook nadele het.

Omdat onderwysers gedurig moet kies tussen twee alternatiewe, of anders gestel, om oordele te maak tussen wat is goed of sleg, of reg of verkeerd, mag hulle verward raak. Verskeie redes, soos byvoorbeeld. sekuriteit, gerief, doeltreffendheid of voordeel, mag 'n invloed het op die bepaalde keuse wat onderwysers uitvoer. O'Neill en Bourke (2010:167) argumenteer dat alhoewel onderwysers mag weet wat reg is en wat die regte ding is om te doen, weet hulle nie altyd hoe om daarmee te werke te gaan nie. Hierdie toedrag van sake – waar onderwysers hul oortuigings en beginsels dag in en dag uit moet skik (Campbell, 2003 in O'Neill & Bourke, 2010:167) – mag veroorsaak dat hulle selfvertroue ondermyn word. Sien op die volgende bladsy 'n voorstelling van geïdentifiseerde dimensies van onderwyser professionele identiteit.



Figuur 2.1: 'n Voorstelling van geïdentifiseerde dimensies van OPI

Bron: Aangepas vanaf Apelis (2008:72)

2.4.4 Die 'performatiewe' of 'hervormde' onderwyser

Uit voorafgaande onderafdeling (2.4.3) is dit duidelik dat die performatiewe diskoers 'n diepgaande invloed het op die professionele identiteit van die onderwyser. In hierdie sin word onderwysers se identiteite verander, insluitend hul 'persoonlike', 'sosiale' en 'professionele' identiteite (Canrinus, 2011:4). Performatiwiteit skep egter ook ernstige

dilemmas vir die onderwysers. In die post-moderne era of “laat moderniteit” (Katsuno, 2012:2) word onderwysers toenemend gekonfronteer met sosiale, emosionele en etiese dilemmas, soos: (1) ’n aanslag op onderwyseroutonomie; (2) veranderde verhoudings; en (3) die maak van oordele in die klaskamer.

Behalwe genoemde dilemmas (wat reeds bespreek is), is daar nog ander dilemmas of kritiese insidente waarmee die onderwyser in sy/haar dag-tot-dag werk te doen het. Samevattend het die kritiese insidente te make met die verhoogde sin van onsekerheid wat onderwysers mag ervaar oor hul vermoëns, doelwitte en verbintenis tot die onderwys. Evans (1998:22) in Watson (2011:13) reken dat die voortdurende onderwysverandering laat onderwysers se werkslewe in ’n konstante toestand van onsekerheid. In ’n performatiewe werksomgewing word die onderwyser se ‘subjektiewe bestaan’ (Rae, 1989:ix in Ball, 2003b:217) verander of anders gestel, die onderwyser se professionele identiteit word hervorm (McWilliams *et al.*, 1999:4). Daar word na die individuele onderwyser word verwys as ’n “performatiewe onderwyser” (Wilkins, 2011:392) of “hervormde onderwyser” (Ball, 2003a:7).

’n Onderwyser se primêre verantwoordelikheid is om te onderrig in die klaskamer. Alhoewel daar ’n groeiende erkenning is dat die onderwyser die mees belangrike faktor in leer en onderrig (Cochran-Smith, 2004 in Wits Education Policy Unit, 2005:3) in die klaskamer is, is daar tog ’n groeiende ontevredenheid by onderwysers oor hul werkomstandighede. Die ontevredenheid by onderwysers het te make met verskeie faktore wat ’n impak het op onderwysers se professionalisme en hierdie faktore wissel van politieke en sosio-ekonomiese tot pedagogiese (Wits Education Policy Unit, 2005:3). Een van die faktore het te doen met die idee dat onderwysers wêreldwyd geïdentifiseer is as die ‘probleem’ in die onderwys wat geremedieer moet word deur prestasiebestuursbeleid en -praktyke. Die oorvloedigheid van bestuurs-ideologieë in die praktyk ondermyn die professionaliteit van onderwysers (Blackmore, 2004:448; Douglas & Douglas, 2006 in Arthur, 2009:442). Die volgende vrae word aan die orde gestel: “Wat is dit om ’n professionele persoon te wees?” (Colley, James & Diment, 2007) of anders gestel: “Wat word bedoel met ‘onderwyser’?” (Tateo, 2012:1) of “Wat beteken dit om ’n onderwyser te wees?” (Ball, 1999:2 in Boxley, 2003:7; Kelchtermans, 2005a:1). In die huidige beleidsklimaat van die onderwys soos gedomineer deur performatiwiteit is die gestelde vrae betreklik relevant. Binne ’n kultuur van performatiwiteit word onderwysers soms geen

keuse gelaat as om te konformeer tot die eise van performatiwiteit nie. Soos onderwysers sukkel om te voldoen aan die performatiewe eise, en om die baie take wat aan hulle opgedra word om uit te voer, word die onderwyser se beeld in die onderwys doelbewus verander. Die beleidstegnologieë van onderwyservorming is meganismes vir die hervorming van onderwysers en vir verandering wat dit beteken om 'n onderwyser te wees (Ball, 2003a:5).

In die relevante literatuur (onder andere Jansen, 2001; Ball, 2003a; Ball, 2003b; Collay, 2006; Samuel, 2008; Graig, 2012) word melding gemaak van die verskillende beelde van die onderwyser. Hierdie beelde word gevorm as gevolg van die kritiese insidente wat onderwysers in hul dag-tot-dag werk in die klaskamer ondervind. Na hierdie beelde word verwys as “beleidsbeelde” (Jansen, 2001:242). Skole, as institusies van die Staat (Fritzsche, 2008:113), word gesien as ‘polities’, ’n arena waar magsverhoudinge aan die orde van die dag is (Johnson, 2005:88). Binne hierdie politieke arena word die onderwysers gesien as “politieke aktors” (Jansen, 2001:243), wat handel in respons tot ’n bepaalde beleidshervorming. Die onderwyser se beeld in die onderwys mag doelbewus deur eksterne intervensie en teen hul sin verander word. Vervolgens bespreek ek kortliks van die tipiese beelde wat onderwysers mag projekteer binne ’n kultuur van performatiwiteit (sien figuur 2.2).

Eerstens, is daar die beeld van die onderwyser as ‘kurrikulum-implementeerder’ (Graig, 2012:90) of ‘geregleerde presteerder’ (Jansen, 2001:244). As ontvangers van hervormingsbeelde eerder as die veranderingsmakers (Collay, 2006:1) of vernuwingsagente (Carl, 2009:213) word die siening van die onderwyser as kurrikulumskepper verander na die siening van die onderwyser as kurrikulum-implementeerder (Graig, 2012:90). Stake (1987) in Craig (2012:91) suggereer dat die onderwyser-as-kurrikulum-skepper-beeld vorm ’n skerp kontras met die dominante beeld van die onderwyser as kurrikulum-implementeerder. Hy gaan verder en beweer dat onderwysers meestal kurrikula implementeer volgens ander se verordeninge, omdat ander, op grond van hul mag, posisie en formele kennisbasis, vermoedelik meer weet van wat in skole behoort plaas te vind. In hierdie verband beweer Carl (2009:194) dat die tendens om te glo dat onderwysers bloot kurrikula moet implimenteer wat alreeds ‘êrens’ ontwikkel is, hou waarskynlik waar vir baie kontekste. Om hierdie rede word onderwysers gesien as “vervreemde uitvoerders van iemand anders se planne” (Apple en Junge,

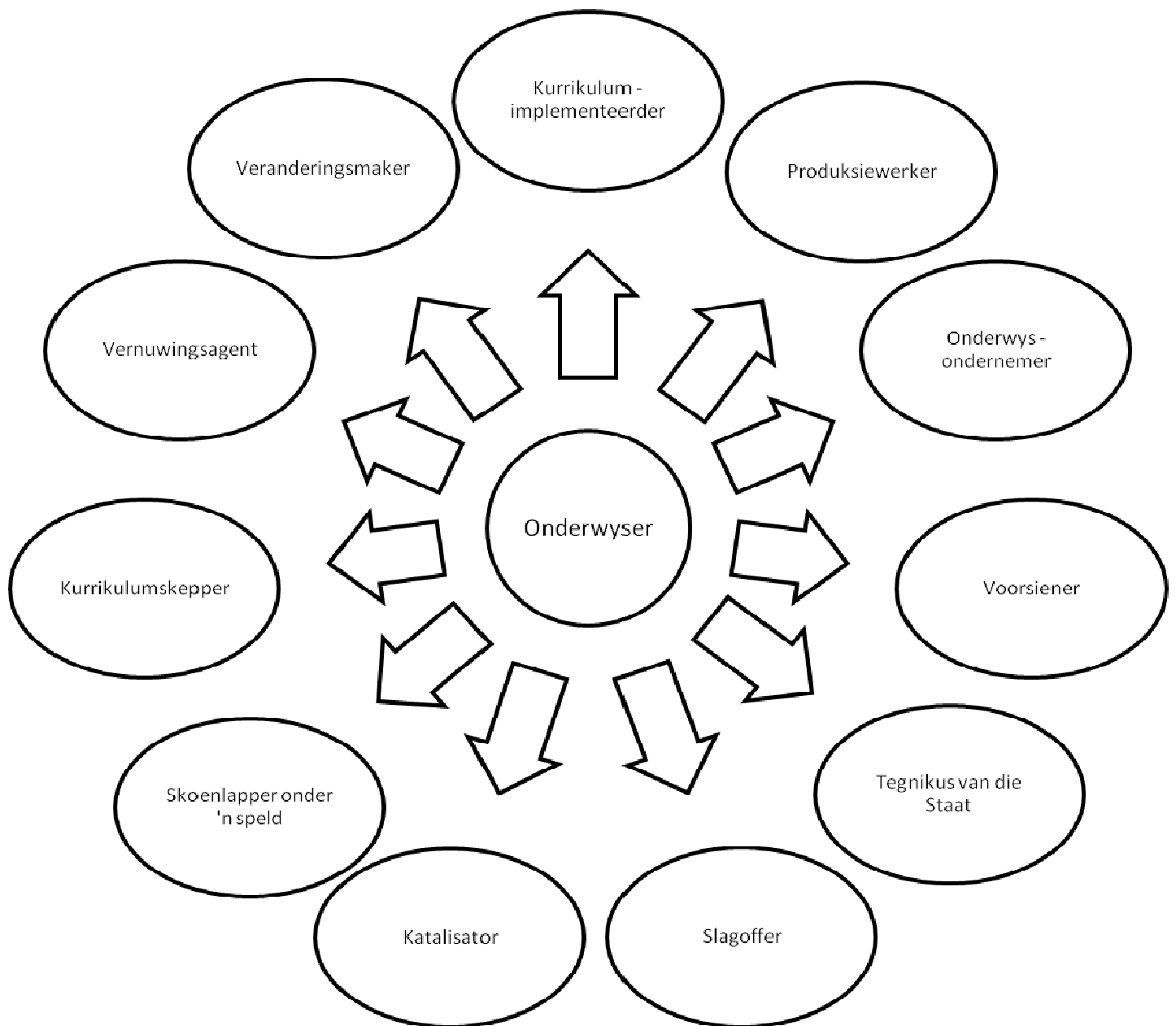
1992:24 in Craig, 2012:91). Hierdie sin van beheerverlies van outonomie in die onderwyspraktyk, veroorsaak dat die onderwyser as 'n "goed-gereguleerde professionele persoon" (Jansen, 2001:244) 'vasgevang' is, en gee dus aanleiding tot die "skoelapper-onder-'n-speld"-beeld van die onderwyser (Craig, 2009b:1 in Craig, 2010:64; Craig, 2012:96). Hierdie situasie waarin 'n "verlies aan seggenskap en besluitneming oor kurrikulumsake, wat alles ooreenkomstig is van performatiewe norme van 'bo-a'f' gereël" (Van der Walt *et al.*, 2008:457), het die professionele bevoegdheid van onderwysers geroodeer. Daarom reken Hargreaves en Lo (2000:168) dat onderwys 'n paradoksale professie is. Hulle gaan verder en argumenteer dat daar in die post-moderne 'inligtingsgemeenskap' teenstrydige realiteite van onderwyserprofessionalisme is, want, terwyl van onderwysers verwag word om leidende 'katalisators' van die 'inligtingsgemeenskap' te wees, is hulle tog ook een van die vernaamste 'slagoffers' (Hargreaves & Lo, 2000:168) van die huidige beleidshervormingsagenda (sien figuur 2.2). Hierdie soort van teenstrydigheid wat hervormingsbeleide omring, verwar die onderwysers. In hierdie verband praat Lyotard van die "wette van kontradiksie" (Ball, 2003b:221) en Ball (2003b:ibid) verwys weer na "waardes skizofrenia". Ball (2003b:220) argumenteer dat onderwysers gebombardeer word met 'n pletora van eise op 'n daaglikse basis, en dat hulle weet dat daar van hulle verwag word om te konformeer en te voldoen aan die eise, maar die proses is so belaaie met kompleksiteite en teenstrydighede dat onderwysers nie meer weet wie hulle is nie:

We are unsure what aspects of work are valued and how to prioritize efforts. We become uncertain about the reasons for actions. Are we doing this because it is important, because we believe in it, because it is worthwhile? Or is it being done ultimately because it will be measured or compared? (Ball, 2003b:220).

Geen wonder dat onderwysers spanning ervaar soos hulle onderdruk geplaas word deur teenstrydige agendas nie, aldus Collay (2006:3). Die gevolglike internalisering van hierdie spanning en die oorheersende druk om te konformeer, lei, volgens Bryan en Revell (Undated:5), tot die skizofrenia (soos hierbo uitgewys).

Tweedens, word in 'n performatiewe werksomgewing nuwe rolle en subjektiwiteite geproduseer soos onderwysers her-werk word as 'produksiewerkers' en 'onderwys-ondernemers' (Ball, 2003a:5; Van der Walt *et al.*, 2008:478), en 'voorsieners' (Ball,

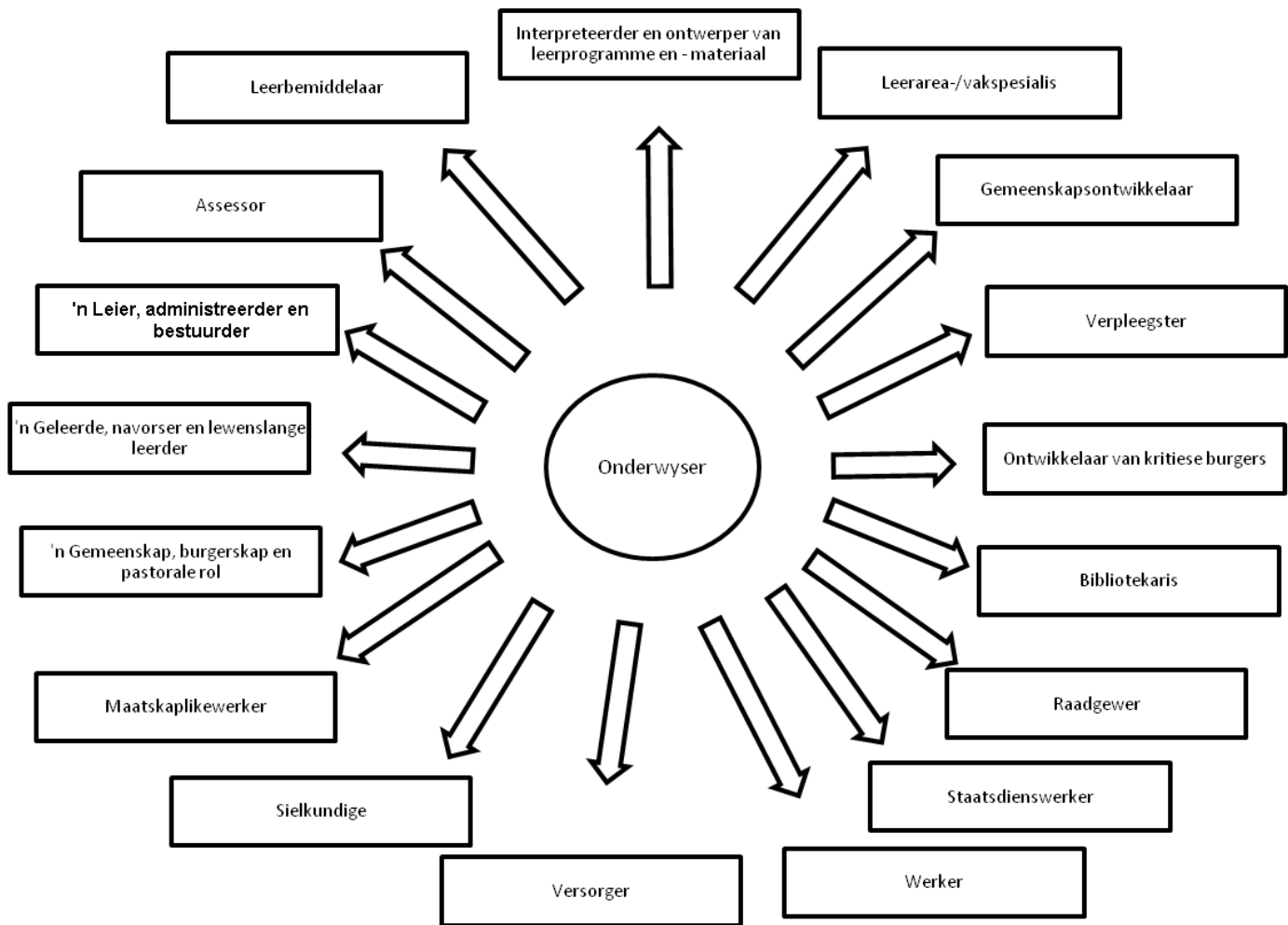
2003a:5; Blackmore, 2004:443) wat moet voorsien in die behoeftes van die ouers as 'kliënte' (Blackmore, 2004:ibid; De Grauwe, 2008:13) en dié van die leerders as die 'verbruikers' (Blackmore, 2004:443; Van der Walt *et al.*, 2008:474) (sien figuur 2.2 op die volgende bladsy). Meadmore (2001:27) reken dat alle skole toenemend bewyse moet toon van 'n 'ondernemendsin' in die besigheid van die onderwys. Van der Walt *et al.* (2008:474) verwys na Vroom (2002:58) en noem dat hedendaagse skole inderdaad eienskappe van sake-ondernemings vertoon. In die diskoers van 'ondernemendheid' in die onderwysmarkplek is daar die ontwikkeling van 'n 'ondernemingskultuur' (McWilliams *et al.*, 1999:2-3) met die onderwysers as 'ondernemende subjekte' (Rose, 1989 in Ball, 2003a:5 en Ball, 2003b:217). In die skool as 'n 'sake-onderneming' word die 'korporatiewe onderwysers' (McWilliams *et al.*, 1999:7) aangemoedig om oor hulself te dink as 'ondernemende neo-liberale' (Walkerdine, 2003 in Osgood, 2006:188) en as individue wie in staat is om tot hulself 'waarde toe te heg', hul produktiwiteit te verbeter, streef na uitnemendheid en leef 'n bestaan van berekening – "n onderneming van die self" – aldus Rose (1989) in Ball (2003a:5) en Ball (2003b:217). In hierdie opsig merk Welch (1998:3) in Van der Walt *et al.* (2008:475) op dat daar na die personeel verwys word as "menslike kapitaal of hulpbronne".



Figuur 2.2: Geïdentifiseerde beelde van die onderwyser

(Navorsers se eie konseptualisering van die beelde van die onderwyser)

Derdens, word die onderwyser geïnterpreteer as 'n 'staatsamptenaar" (DoE, 2005:4 in Wits Education Policy Unit, 2005:3; De Grauwe, 2008:13; Samuel, 2008:3; De Clercq, 2014:9) met die verantwoordelikheid om die doelwitte van die Staat se 'transformasie'-agenda te lewer. As tegnikus van die Staat (Samuel, 2008:6) (sien figuur 2.2), word uitgebreide rolle en verantwoordelikhede, wat in onderwysbeleide opgeteken is, aan onderwysers afgesmeer. Binne die Suid-Afrikaanse konteks verwag een van die post-apartheidsbeleide soos die *Norme en Standaarde vir Opvoeders* van 2000 (Samuel, 2008:6), wat talryke nuwe verantwoordelikhede op onderwysers se skouers geplaas het, van onderwysers om sewe rolle, wat ver buite hul konvensionele leweringsrol in die klaskamer strek, te vervul. Hierdie sewe rolle, naamlik dit van (1) leerbemiddelaar, (2) interpreteerder en ontwerper van leerprogramme en –materiaal, (3) leerarea-/vakspesialis, (4) assessor (DoE, 2000 in Carl, 2005:223, in Douglas, 2005:12, in Morrow, 2007:9, en in Samuel, 2008:6), gee 'n goeie aanduiding van wat die nasionale departement verwag van onderwysers in verband met hul moontlike kurrikulumfunksies (Carl, 2005:223), maar ook sosiale verantwoordelikhede (Carl, 2005, Ibid) soos (5) 'n leier, administrateur en bestuurder, (6) 'n geleerde, navorser en lewenslange leerder, en (7) 'n gemeenskaps-, burgerskaps- en pastorale rol (DoE, 2000 in Carl, 2005:223; in Douglas, Ibid, in Morrow, Ibid en in Samuel, Ibid). Terselfdetyd word van onderwysers verwag om "maatskaplike werkers, sielkundiges, versorgers, gemeenskapsontwikkelaars, verpleegsters, en ontwikkelaars van volwaardige kritiese burgers" (Samuel, 2008:9) te wees, en bykomend is daar 'n graad van oorvleueling met ander professionele rolle, soos bibliotekaris of raadgever (Rodson, 1998:593 in Spenceley, 2006:300) (sien figuur 2.3). Dit is duidelik dat huidige hervormingsinisiatiewe die aard van werk van die meeste onderwysers verander het. Die tradisionele funksies van onderwysers – die pedagogie, wat blyk om 'n stabiele area van werk was – het hul betekenis verander om 'n pletora van verantwoordelikhede in te sluit. Die veelvuldige rolle het beteken dat onderwysers nie net 'n "intensifikasie van werk" (Apple, 1986, en Apple & Jungck, 1992 in Lo, 2000; Collay, 2006:3) ervaar het nie, maar dat daar ook na onderwysers verwys word as "werkers" (Villegas-Reimers, 2003 in Douglas, 2005:9; Weber, 2007:295; Van der Walt *et al.*, 2008:473; De Clercq, 2008:9) of "staatsdienswerkers" (Villegas-Reimers, 2003 in Douglas, 2005:9; Weber, 2007:288; Samuel, 2008:8) (sien figuur 2.3 op die volgende bladsy). In hierdie sin moes onderwysers na hul werk in 'n nuwe lig kyk.



Figuur 2.3: Rolle van die onderwyser

(Navorsers se eie konseptualisering van die rolle van die onderwyser)

Uit voorafgaande is dit duidelik dat performatiwiteit, wat die “grense skep waarin onderwysers moet presteer” (Bryan & Revell, Undated:2), kan meewerk om onderwys as beroep te de-professionaliseer (Wits Education Policy Unit, 2005:3/7/11; Keddie *et al.*, 2011:76). De-professionalisme (Ball, 2003b:221; Blackmore, 2004:440; Wits Education Policy Unit, 2005:3/11; Perryman, 2007:179; Samuel, 2008:8; Storey, 2009:122) verwys na die proses waarin onderwysers se werk in so 'n mate beheer word dat hul outonomieit (in die maak van pedagogiese besluite) ondermyn word en hul kreatiwiteit aan bande gelê word (Wits Education Policy Unit, 2005:10). Volgens Hargreaves en Lo (2000:173) en Harris (2008:368) is daar “magte van de-professionalisme”, wat volhou om

onderwyserprofessionalisme onder bedreiging te plaas. Die magte van professionalisme sluit in, (1) geslote geleenthede vir konstruktiewe dialoog, (2) min ruimte om die wese en aard van onderwys te debatteer wanneer die inhoud van die kurrikulum en in sommige gevalle ook die wyse van lewering soos sentraal voorgeskryf (Harris, 2008:368), (3) verminderde (staats-) ondersteuning, (4) beperkte salaris, (5) beperkte geleenthede om by kollegas te leer, (6) werkoorslating, en (7) standaardisering (Hargreaves & Lo, 2000:173).

2.4.5 Samevatting

Binne die performatiewe diskoers is daar strategieë om onderwyserprofessionalisme te herdefinieer in die vorm wat dit ondergeskik stel aan die sentrale regering. Die heersende kultuur van performatiwiteit in die onderwys het 'n geweldige impak op die onderskeie dimensies van onderwyser professionele identiteit. Die onderwyser se professionele identiteit verander en die 'hervormde' onderwyser se werkslewe word in 'n toestand van onsekerheid gelaat. Die dilemmas wat onderwysers in hul dag-tot-dag werk ervaar, kan meewerk dat onderwysers ander tipiese beelde mag projekteer. Hierdie beelde tesame met die verskillende rolle wat onderwysers moet vervul, het die betekenis van om 'n onderwyser te wees, verander. In hierdie sin moet onderwysers in 'n heel nuwe lig na hul werk kyk.

2.5 SAMEVATTING VAN DIE HOOFSTUK

Hierdie in-diepte literatuuroorsig is gerig om te identifiseer en vertrouwd te raak met die kern konsepte wat onderliggend is aan die kultuur van performatiwiteit. Die sleutel terme is onder andere *toerekenbaarheid*, *professionalisme*, *prestasie* en *performatiwiteit*. Op dieselfde manier eksplorieer die literatuuroorsig maniere hoe hierdie nuwe gevonde kennis aangewend kan word in die scenario van die geleefde ervarings van primêre skool onderwysers.

Die oorsig van die bestaande literatuur het aan my kennis verskaf van onder andere bruikbare definisies, terme en konsepte wat die grense van vorige navorsing duidelik afgebaken het, en dus my sentrale navorsingsvraag geregverdig het. Terselfdetyd kom ek tot 'n beter verstaan van die onderskeie verbande tussen die sleutelkonsepte van die studie. Dit blyk dat daar 'n noue onderlinge verband is tussen *performatiwiteit* en *prestasie*,

tussen *performatiwiteit* en *toerekenbaarheid*, en tussen *performatiwiteit* en *professionalisme*.

In die volgende hoofstuk word die navorsingsmetodologie, insluitend die navorsingsontwerp en -metode van die studie bespreek.

HOOFSTUK 3

NAVORSINGSMETODOLOGIE

3.1 INLEIDING

In Hoofstuk 2 van hierdie studie is die literatuur oor die kultuur van performatiwiteit in die onderwys bespreek. Daar is veral klem gelê op die oorsprong, prosesse en effekte van performatiwiteit. In hierdie hoofstuk eksplorieer ek die aspekte van die navorsingsmetodes wat gepas is vir hierdie studie en motiveer waarom die bepaalde navorsingsbenadering in hierdie studie aangewend word. Die area van studie sluit in “die ‘menslike’ sy van ‘n kwessie” (Mack *et al.*, 2005:1) – meer spesifiek, die kultuur van performatiwiteit – en ondersoek die geleefde ervarings van sewe primêre skoolonderwysers van drie skole in die Groot Drakensteinvallei van die Wes-Kaap Provinsie. In hierdie hoofstuk oorweeg ek verskeie metodologiese oriëntasies of paradigmas, en navorsingsmetodes en -strategieë. Gebaseer op hierdie eksplorاسie hoop ek om die onderliggende redes vir my keuse van ‘n navorsingsmetode duidelik te maak.

Hierdie hoofstuk word basies verdeel in twee afdelings: die navorsingsontwerp, en die navorsingsmetode. In die eerste afdeling word die leser bekend gestel aan ‘n inleidende bespreking van die begrip ‘navorsingsontwerp’, gevolg deur die komponente van ‘n kwalitatiewe navorsingsontwerp. Daarna volg ‘n verduideliking van die begrip ‘navorsingsparadigma’, en die verskillende komponente waaruit dit bestaan, asook die interpretiwistiese siening van die wêreld. Verskeie definisies en kenmerke van kwalitatiewe navorsing word verskaf. Hierdie afdeling word afgesluit deur ‘n kortlikse bespreking van die rasionaal vir die keuse van ‘n kwalitatiewe navorsingsontwerp vir hierdie studie.

Hierdie afdeling word ingelei deur ‘n bespreking van die begrippe ‘navorsing’ en ‘opvoedkundige navorsing’, en ‘n verwysing na die navorsingsvrae, -doel en –doelstellings van hierdie studie.

3.2 DIE BEGRIP 'NAVORSING'

In die wydste sin van die woord is “navorsing” die sistematiese proses van insameling en analisering van informasie (data) ten einde ons begrip te vermeerder van die fenomeen waaroor ons besorgd of geïntereesd is (Leedy & Omrod, 2001:4). Volgens Creswell (2008:4) is navorsing ‘n proses van stappe om informasie in te samel en te analiseer om ons begrip van ‘n onderwerp of kwessie te vermeerder.

Navorsing kan hoofsaaklik in twee kategorieë verdeel word: natuurwetenskaplike navorsing en sosiaal-wetenskaplike navorsing. Mabry (2008:215) reken dat daar somtyds na natuurwetenskaplike navorsing verwys word as ‘harde wetenskap’ of kwantitatiewe navorsing of eksperimentele navorsing. Hierdie tipe van navorsing het uitsluitlik ten doel om bestaande teorieë of hipotesisse te toets aan die hand van eksperimente. In teenstelling met natuurwetenskaplike navorsing is die doel van sosiaal-wetenskaplike navorsing of sosiale navorsing, wat ook bekend staan as ‘sagte wetenskap’ of interpretiwistiese, kwalitatiewe navorsing (Mabry, 2008:215), om verklarende teorieë (Punch, 2005:8) oor mense en hul gedrag (De Vos *et al.*, 2005:24; Punch, *Ibid*) te bou. Aangesien daar in hierdie studie ‘mense en hul gedrag’ bestudeer word, val hierdie studie in die kader van sosiaal-wetenskaplike navorsing. Sosiaal-wetenskaplike navorsing is nie net die sistematiese, gekontroleerde, empiriese en kritiese ondersoek van sosiale fenomene nie (De Vos *et al.*, 2005:41), maar behels ook die studie van mense – hul oortuigings, interaksie, gedrag en so meer (De Vos *et al.*, 2005:24). Menslike gedrag kan vanaf baie verskillende perspektiewe bestudeer word, en in hierdie sin kan ons onderskei tussen die basiese sosiale wetenskappe (byvoorbeeld, sosiologie, sielkunde, antropologie, ekonomie, geskiedenis en geografie) en die toegepaste sosiale wetenskappe (byvoorbeeld onderwys, bestuur, en verpleging). Sosiale navorsing is dus opgebreek, in onder andere basiese navorsing en toegepaste navorsing (Patton, 1990:152-153; Gray, 2009:3). Toegepaste navorsing word dus toegepas in verskeie dissiplines (Alastalo, 2008:27), insluitend die onderwys wat gesien word as ‘n ‘menslike professie’ (De Vos *et al.*, 2005:24).

Tabel 3.1 verskaf ‘n samevatting om ‘n kontinuum tussen basiese en toegepaste navorsing te illustreer (sien volgende bladsy)

Tabel 3.1: Basiese en toegepaste navorsing

BASIESE NAVORSING	TOEGEPASTE NAVORSING
<i>Doel</i>	<i>Doel</i>
Brei kennis uit van organisatoriese prosesse	Verbeter verstaan van spesifieke organisatoriese probleme
Ontwikkel universele beginsels	Skep oplossings tot organisatoriese probleme
Produseer bevindinge van belang en waarde tot die samelewing	Ontwikkel bevindinge van praktiese relevansie tot organisatoriese aandeelhouers

Bron: Aangepas vanaf Saunders *et al.* (2007) in Gray (2009:3)

3.3 OPVOEDKUNDIGE NAVORSING

Creswell (2008:4) beweer dat die doelwitte van die uitvoer van opvoedkundige navorsing is om die leemtes in die bestaande kennis aan te spreek, om vorige studies te repliseer, en om 'n bydrae tot kennis te lewer deur ons begrip van 'n onderwerp te verbreed. In die relevante literatuur word daar verwys na internasionale opvoedkundige studies wat die performatiewe klimaat illustreer waarin onderwysers huidiglik werk. 'n Aantal empiriese studies wat in oorsese lande soos onder andere Engeland (Jeffrey, 2002; James & Simmons, 2007; Troman *et al.*, 2007; Nicholl & McLellan, 2008; Troman, 2008; Troman & Raggl, 2008) en Australië (Blackmore, 2004) onderneem is, wys op die geleefde ervarings van onderwysers binne 'n kultuur van performatiwiteit. In die Suid-Afrikaanse konteks is daar enkele dokumentêre bewyse van studies wat onderneem is oor die fenomeen performatiwiteit. In hierdie verband verwys ek na Van der Walt *et al.* (2008), Slamati (2009) en Perold *et al.* (2012). Met verwysing na Slamati (2009) kan vermeld word dat die studie verken die konsep van uitkomsgebaseerde assessering as 'n primêre voorbeeld van performatiwiteit. Slamati se ondersoek na die performatiewe kultuur in die onderwys het 'n teoretiese inslag en dus nie gebaseer op empiriese bewyse nie. Van der Walt *et al.* (2008) verwys kortliks na die bevindinge voortvloeiend uit 'n empiriese ondersoek oor performatiwiteit en die rol van die skoolhoof. In hul artikel word die empiriese ondersoek nie in besonderhede beskryf nie, maar slegs word 'n paar kernbesware teen

performatiwiteit in die onderwys, en veral in die konteks van die skool (in die algemeen), aangebied. In die empiriese navorsing van Perold *et al.* (2012) word daar verwys na die ondersoek na die geleefde ervarings van primêre skoolonderwysers binne 'n kultuur van performatiwiteit, waarvan die klem meer gelê word op die 'omgee'-aspek in die onderwys. Dit is duidelik dat daar huidiglik relatief min studies in Suid-Afrika uitgevoer is wat ondersoek instel na die heersende klimaat van performatiwiteit in primêre skole. Dit blyk 'n belangrike leemte te wees in die kennis en begrip van die geleefde ervarings van primêre skoolonderwysers binne 'n kultuur van performatiwiteit. Ek onderneem juis hierdie studie omdat nie een van die vorige studies, wat plaaslik onderneem is, daarin slaag om die fenomeen van *performatiwiteit* – in besonder die 'terreurs van performatiwiteit' waarna Ball (2003b en 2004) veelseggend verwys – voldoende te beskryf nie. In hierdie studie strew ek daarna om meer kennis en begrip te verkry oor die geleefde ervarings van primêre skoolonderwysers binne die kultuur van performatiwiteit. My studie maak dus 'n bydrae tot hierdie veld van ondersoek, want dit poog om die bestaande leemte in ons kennis en begrip van die fenomeen *performatiwiteit* aan te spreek.

3.4 NAVORSINGSVRAE, -DOEL EN -DOELSTELLINGS

Ten einde insig te kry rondom die passing tussen die navorsingsvraag met die gekose metodologie (en dus om koherente logika in die navorsing te verseker), verwys ek kortliks weer na die navorsingsvrae, -doel en -doelwitte van hierdie studie soos uiteengesit in Hoofstuk 1 (sien 1.6). In hierdie studie word die kultuur van performatiwiteit as fenomeen ondersoek, meer spesifiek met die fokus op

die geleefde ervarings van primêre skoolonderwysers

Die volgende subvrae sal in my studie aangespreek word:

- Wat is die implikasies van die regulerende stelsels vir:
 - die betekenis en ervaring van die onderwysers se werk
 - die onderwyser se professionele identiteit
 - die onderwyser se toegewydheid tot onderrig, en

- hoe die onderwysers hul loopbane sien?
- Wat is die effekte en nuwe-effekte van die onderwyser se verhoudinge op professionele vlak: met leerders, kollegas, plaaslike vakadviseurs, en die onderwysowerheid en ouers?
- Wat is die fisiologiese en emosionele prosesse wat onderwysers moet verduur in hul pogings om tot die regulerende stelsels te konformeer?

Die hoofdoel van hierdie studie is om tot 'n in-diepte begrip te kom van hoe primêre skoolonderwysers die fenomeen van performatiwiteit ervaar en betekenis daaraan heg. Hierdie studie het twee doelwitte, te wete om die kultuur van performatiwiteit te verken en te beskryf. Eerstens, word die ondersoek gedoen om nuwe insigte te verkry aangaande primêre skoolonderwysers se geleefde ervarings binne 'n kultuur van performatiwiteit. Tweedens, het die ondersoek ten doel om die fenomeen van performatiwiteit so akkuraat moontlik te beskryf. Om hierdie doelstellings te bereik, het ek 'n bepaalde navorsingsontwerp vir hierdie studie gekies. Vervolgens verskaf ek 'n uiteensetting van die gekose navorsingsontwerp.

3.5 NAVORSINGSONTWERP

Alle navorsingsprojekte begin by die ontwikkeling van 'n navorsingsontwerp waartydens die navorser sy/haar beplanning vir die studie doen. Die term 'ontwerp' suggereer 'n spesifieke bloudruk (Patton, 1990; Babbie & Mouton, 2001:155) van die navorsingsprojek, en dit gaan die navorsingsproses vooraf (Babbie & Mouton, Ibid). Die algemene idee van ontwerp is een van die situering van die navorser in die empiriese wêreld (Punch, 2006:47). Die navorsingsontwerp kan gesien word as die strategiese raamwerk (Mouton, 1996:108; Durrheim, 1999:29; Durrheim in Terre Blanche, Durrheim & Painter, 2006:34) van hoe die navorser die navorsing gaan uitvoer. Die navosingsontwerp is die oorhoofse plan (Punch, 2005:142) of die stap-vir-stap-plan (Bless & Higson-Smith, 1995:63) of die basiese plan vir 'n stuk empiriese navorsing (Punch, 2006:48). Creswell (2009:5) verwys na die navorsingsontwerp as die plan of voorstel om navorsing uit te voer en dit behels die interseksie van filosofie, strategieë van ondersoek en spesifieke metodes. Babbie en Mouton (2001:155) definieer die navorsingsontwerp as 'n roetebeplanner. Volgens hulle is

dit 'n stel riglyne en instruksies wat die navorser lei om sy/haar gestelde doelstellings van die studie te bereik.

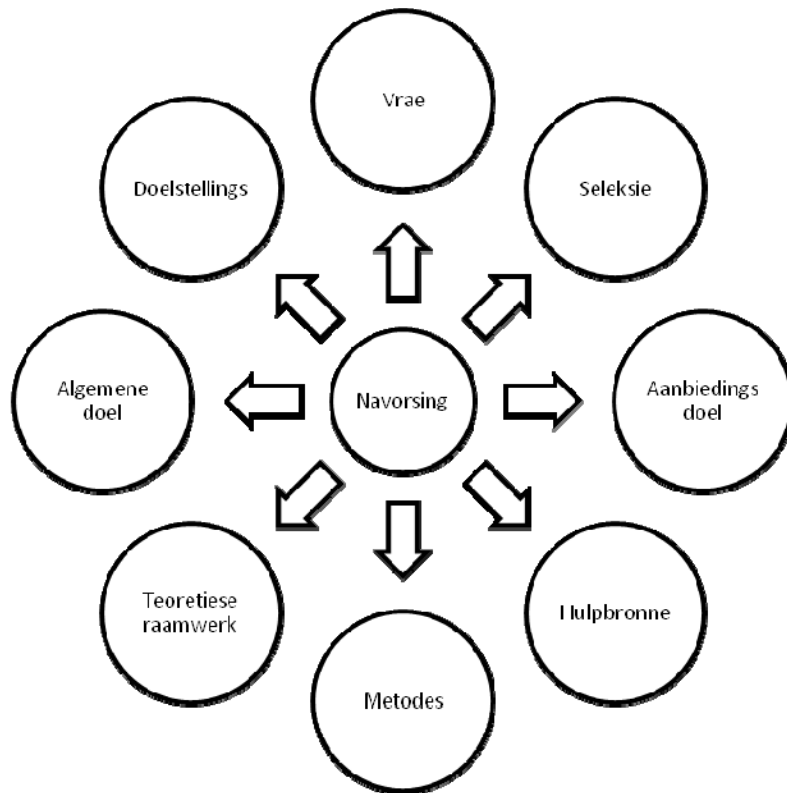
Punch (1999:150) en Punch (2005) in Gray (2009:173) reken dat die navorsingsontwerp tussen 'n stel navorsingsvrae en die data sit. Op 'n praktiese vlak beteken dit die verbinding van die navorsingsvrae met die data (Punch, 1999:150; Punch, 2006:47), en wys hoe die navorsingsvrae aangespreek sal word (Punch, 2005 in Gray, 2009:173). Punch (2006:47-48) argumenteer dat as die ontwerp tussen die navorsingvrae en die data sit, en wys hoe die navorsingvrae aan die data verbind sal word, wys dit ook aan watter 'gereedskap' en metodes gebruik moet word in die beantwoording van die vrae; daarom moet die ontwerp vanaf die vrae volg, en in die data inpas. Die navorsingsontwerp dien as 'n brug tussen die navorsingsvrae en die uitvoering of die implementering van die navorsing (Durrheim, 1999:29; Terre Blanche, Durrheim & Painter, 2006:34). Volgens Leedy & Omrod (2001:91), Terre Blanche, Durrheim & Painter (2006:34) en Babbie (2013:117) is die navorsingsontwerp 'n proses, terwyl Punch (2005:39) dit sien as 'n model. Ragin (1994:191) in Flick (2009:128) gee 'n omvattende definisie van die begrip 'navorsingsontwerp:

Research design is a plan for collecting and analyzing evidence that will make it possible for the investigator to answer whatever questions he or she has posed. The design of an investigation touches almost all aspects of the research, from the minute details of data collection to the selection of the techniques of data analysis.

Flick (2009:133) definieer navorsingsontwerpe:

Research designs may ultimately be described as the means for achieving the goals of the research. They link theoretical frameworks, questions, research, generalization, and presentational goals with the methods used and resources available under the focus of goal achievement. Their realization is the result of decisions reached in the research process.

Figuur 3.1 verskaf 'n opsomming van die invloedryke faktore en besluite wat die konkrete formulering van navorsingsontwerp bepaal (sien volgende bladsy).



Figuur 3.1: Komponente van kwalitatiewe navorsingsontwerp

Bron: Aangepas vanaf Flick (2009:133)

Die navorsingsontwerp verskaf dus 'n volledige plan van die wyse waarop daar beoog word om die navorsing uit te voer of die basiese formaat wat die navorser volg met die doel om die gestelde doelstellings van die studie te bereik, en die gestelde vrae aan te spreek. Dit sluit in vyf hoof idees: strategie, konseptuele raamwerk, wie of wat bestudeer sal word, en die 'gereedskap' en tegnieke wat gebruik sal word vir beide die insameling en die analisering van empiriese data (Punch, 2006:48). Daar is vyf hoofvrae vir die navorsingsontwerp:

- Watter strategie sal gevolg word?
- Binne watter raamwerk?
- Vanaf wie sal die data ingesamel word?

- Hoe sal die data ingesamel word?
- Hoe sal die data geanaliseer word? (Punch, 2006:48).

Hierdie gestelde vrae mag omskep word in stappe, en in hierdie verband toon Leedy en Omrod (2001:91) en, Terre Blanche, Durrheim en Painter (2006:34) aan die volgende vyf stappe waaruit die navorsingsontwerp bestaan:

- Stap 1: Definieer die navorsingsvraag
- Stap 2: Ontwerp die navorsing
- Stap 3: Data-insameling
- Stap 4: Data-analise
- Stap 5: Skryf van navorsingsverslag

Volgens Leedy en Omrod (2001:91) kan die navorser in sy ondersoek baie meer doeltreffend en effektief wees as die bronne, prosedures en data aan die begin van die navorsingsprojek geïdentifiseer word. Die sentrale doel van die oplossing van die navorsingsprobleem moet altyd in gedagte gehou word. Omdat ek in hierdie studie klem lê op “induktiewe strategieë van teorie ontwikkeling” (Patton, 1990:66), en dus sonder ‘n hipotese of ‘n teorie werk, volg my werksplan die basiese formaat – die data wat die navorser insamel en die analise wat die navorser uitvoer (Henning, Gravett & Van Rensburg, 2005:104).

Uit die voorafgaande is dit duidelik dat navorsing beplanning en ontwerp vereis; daarom is die navorsingsontwerp nodig om die navorser te laat fokus op sy/haar perspektief vir die doeleindes van sy/haar studie. Omdat daar tydens die navorsingsproses met “werklike-wêreld data” (Punch, 2005:8) gewerk word, is daar ‘n behoefte aan ‘n teoretiese raamwerk om die ontvouende verhoudings tussen data en gebeure te sorteer en te organiseer. So ‘n organisatoriese raamwerk word ‘n paradigma genoem.

3.6 NAVORSINGSPARADIGMA

Babbie (2013:57) beweer dat daar gewoonlik meer as een manier is om sin te maak van dinge in die wêreld. Dit impliseer dat daar baie maniere is om na die wêreld van sosiale

kennis te kyk. Henning *et al.* (2004:12) noem dat wanneer 'n navorser uitgaan om 'n kwessie te ondersoek, doen hy/sy dit vanaf 'n posisie van kennis en hierdie kennis kan sy/haar ondersoek omraam. Navorsing kan nie in 'n teoretiese vakuum uitgevoer word nie (Henning *et al.*, 2004:12); dit moet binne 'n fundamentele model of verwysingsraamwerk (Babbie, 2013:58) of, anders gestel, binne 'n bepaalde oriëntasie of paradigma, uitgevoer word.

'n Paradigma is 'n komplekse en 'n baie breë term wat in die sosiale wetenskappe gebruik word (Punch, 2005:27). Dit is 'n wêreldbeskouing, 'n algemene perspektief, 'n manier van die afbreek van die kompleksiteit van die werklike wêreld. Mertens (2005:7) noem dat 'n paradigma 'n manier is om na die wêreld te kyk. Ander skrywers sien 'n paradigma as 'n lens (Williams, 2004:45; Creswell, 2009:62) of 'n teoretiese raamwerk (Henning *et al.*, 2004:12-29) of 'n perspektief (Creswell, 2009:62) waardeur die navorsing bestudeer word. 'n Navorsingsparadigma mag gesien word as 'n stel filosofiese aannames oor wat kennis is en hoe dit nagevors kan word (Burns, 2000). In kort, beteken dit 'n basiese stel van oortuigings wat rigtinggewend is vir ons denke en handeling; dus 'n beskouing van hoe wetenskap behoort gedoen te word. Hierdie lense of paradigmas sluit in: positiwistiese navorsing, interpretiwistiese/konstruktiewistiese navorsing en kritiese navorsing (Henning *et al.*, 2004:16; Denzin & Lincoln, 2005:22; Denzin & Lincoln, 2011:13).

3.6.1 Komponente van 'n paradigma

Scotland (2012:9) reken dat 'n paradigma bestaan uit die volgende komponente: ontologie, epistemologie, metodologie, en metodes. Vervolgens word elke komponent verduidelik.

3.6.1.1 Ontologie

Ontologie is die studie van die wese (Crotty, 1998:10 in Scotland, 2012:9). Ontologiese veronderstellings het te doen met wat realiteit konstitueer, met ander woorde *wat is* (Scotland, 2012:9). Van Manen (2007:19) verduidelik die begrip 'ontologie' as volg:

Ontology establishes and shapes our understanding of being or what "is" – *ti estin* and *hoti estin*. *Ti estin* is the question of whatness: what something is. And *hoti estin* in the concern with thatness: that something is.

Denzin en Lincoln (2005:22; 2011:12) verduidelik dat ontologie die volgende vrae vra: Watter soort wese is die menslike wese? en Wat is die aard van realiteit?

3.6.1.2 Epistemologie

Epistemologie het te doen met die aard en vorme van kennis (Cohen, Manion & Morrison, 2007:7). Epistemologiese veronderstellings het te doen met hoe kennis geskep, verkry en gekommunikeer kan word, met ander woorde *wat dit beteken om te weet* (Scotland, 2012:9). Babbie (2013:552) verwys na “die wetenskap van weet” en “stelsels van kennis” wanneer hy verduidelik wat die konsep van epistemologie beteken. Denzin en Lincoln (2005:22; 2012:12) verduidelik dat epistemologie die vraag vra: Wat is die aard van die verhouding tussen die ondersoeker en die bekende?

3.6.1.3 Metodologie

Metodologie verwys na die strategie of plan van aksie wat agter die keuse en gebruik van bepaalde metodes lê (Crotty, 1998:3 in Scotland, 2012:9). Mouton (1996:35) beskryf metodologie as die middele of metodes om iets te doen. Babbie (2013:555) sien metodologie as die wetenskap van uitvind of die prosedures vir wetenskaplike ondersoek. Vir Harding (1987:2) in Le Grange (2001:70) is metodologie die teorie van kennis en die interpretiwistiese raamwerk wat ‘n bepaalde navorsingsprojek rig. Burgess (1984:2) in Le Grange (2001:71) beweer dat “metodologie behels die oorweging van navorsingsontwerp, data [produksie], data-analise, en teoretisering saam met die sosiale, etiese en politieke besorgdhede van die sosiale navorser”. Henning *et al.* (2004:36) verduidelik dat metodologie verwys na die samehangende groep van metodes wat een en die ander komplementeer en wat die “goedheid van passing” het om data en bevindinge te lewer wat die navorsingsvraag sal reflekteer en die navorsingsdoel sal pas. Hulle gaan verder en argumenteer dat die groep van metodes van data-insameling en -analise sal ook samehangend moet wees omdat die navorser in ‘n sekere manier oor hulle gefilosofeer en seker gemaak het dat hulle verenigbaar is. Metodologie, volgens Scotland (2012:9), het te doen met hoekom, wat, vanaf waar, wanneer en hoe data ingesamel en analiseer word. Denzin en Lincoln (2005:22; 2011:12) verduidelik dat metodologie vra die vrae: Hoe dra ons kennis van die wêreld? en Hoe kan ons kennis verwerf?

3.6.1.4 Metodes

Die term *metode* dui aan 'n manier om iets (een ding) te doen (Henning *et al.*, 2004:36). Vir Mason (2002:52), en Crotty (1998:3) in Scotland (2012:9) is metodes die spesifieke, praktiese tegnieke en prosedures wat gebruik word om data in te samel en te analiseer. Volgens Harding (1987:2) in Le Grange (2001:70) verwys metode na die tegnieke vir die bymekaarmaak van empiriese bewyse (die manier van handeling). Die data wat ingesamel word, sal of kwalitatief of kwantitief wees – onderskeidelik in die vorm van woorde, en in die vorm van getalle of statistieke.

In die volgende bespreking ondersoek ek die interpretiwistiese paradigma en sy geskiktheid vir hierdie studie. Die genoemde paradigma wat ek gaan ondersoek, bied 'n eiesoortige manier van kyk na menslike sosiale lewe.

3.6.2 Interpretiwistiese/konstruktivistiese navorsingsparadigma

Die ontologiese posisie van interpretiwisme is realitiwisme (Scotland, 2012:11). Realitiwisme beteken die vermoë om die wêreld vanaf meer as een verwysingsraamwerk of paradigma te sien (De Vos *et al.*, 2005:363). Volgens Guba en Lincoln (1994:110) is realitiwisme die siening dat realiteit subjektief is en verskil van persoon tot persoon. Ons realiteite word deur ons sintuie gemedieer. Realiteit word individueel gekonstrueer. Soos daar veelvuldige realiteite (Henning *et al.*, 2004:19) bestaan, is daar ook baie individue.

Die interpretiwistiese epistemologie is een van subjektiwisme wat gebaseer is op werklike wêreld fenomene (Scotland, 2012:11). In terme van epistemologie word interpretiwisme nou verbind met konstruktiwisme (Gray, 2009:21). Die wêreld bestaan nie onafhanklik van ons kennis daarvan nie (Grix, 2004:83 in Scotland, 2012:11). Kennis en betekenisvolle realiteit word gekonstrueer in en uit interaksie tussen mense en hul wêreld, en word ontwikkel en oorgedra in 'n sosiale konteks (Crotty, 1998:42 in Scotland, 2012:12). Daarom suggereer Cohen *et al.* (2007:19) dat die sosiale wêreld kan alleenlik verstaan word vanaf die standpunt van individue wie daarin deelneem. Konstruktiwisme beklemtoon die belangrikheid van die deelnemer se siening, en benadruk die omgewing of konteks (byvoorbeeld die skool) waarin die deelnemer sy sienings kan verwoord, en onderstreep die betekenis wat mense persoonlik aanvoer oor onderwyskwessies (Creswell, 2008:50).

Interpretiwistiese metodologie is gerig op die verstaan van fenomene vanaf 'n individu se perspektief, ondersoek interaksie tussen individue asook die historiese en kulturele konteks wat mense bewoon (Creswell, 2009:8). Kern werkwoorde in die metodologie is onder andere “begryp” en “konstrueer” (Henning *et al.*, 2004:16). Voorbeelde van metodologie sluit in: *gevalle studies* (in-diepte studie van gebeurtenisse of prosesse (Punch, 2005:142)), *fenomenologie* (die studie van menslike ervaring in die 'leefwêreld' (Gray, 2009:23)), en *etnografie* (navorsing wat fokus op die kultuur van 'n groep mense (Leedy & Omrod, 2001:151; Mason, 2002:55)).

Individuele konstrakte word afgelei van en verstaan deur interaksie tussen navorsers en deelnemers (Guba & Lincoln, 1994:111), met deelnemers op wie so veel as moontlik staatgemaak word (Creswell, 2009:8). Interpretiwiste kyk vir “kulturele afgeleide interpretasies van die sosiale leefwêreld” (Crotty, 1998:67, soos aangehaal in Gray, 2009:21). Gebeurtenisse word nie gereduseer tot simplistiese interpretasies nie: nuwe lae van begrip word ontbloot soos fenomene dik beskryf word (Scotland, 2012:12). Interpretiwistiese teorie is gewoonlik gegrond (induktief) – teorie word vanaf die data gegenereer, en gaan dit nie vooraf nie (Cohen *et al.*, 2007:22). Cohen *et al.* (2007:8) identifiseer dat 'n benadering wat gekarakteriseer word deur sy klem op 'n individuele geval, waarin 'n relatiwistiese sosiale wêreld ingebed is, is idiografies.

Interpretiwistiese metodes lewer insig en begrip van gedrag, verklaar aksies vanaf die deelnemers se perspektief, en domineer nie die deelnemers nie (Scotland, 2012:12). Voorbeelde sluit in: oop-einde onderhoude, oop-einde vraelyste en oop-einde observasies. Hierdie metodes genereer gewoonlik kwalitatiewe data. Analises is die navorser se interpretasies; gevolglik moet navorsers hul agenda en waarde-stelsel vanaf die begin eksplisiet maak.

Navorsing word as goed beskou as dit: ryk bewyse verskaf, en verdienstelike en geregverdigde verslae (interne geldigheid) bied, deur iemand in 'n ander situasie gebruik kan word (eksterne geldigheid/oordraagbaarheid), en die navorsingsproses en -bevindinge gerepliseer kan word (betroubaarheid) (Ritchie & Lewis, 2003:263-286; Cohen *et al.*, 2007:133-149).

Aangesien hierdie studie daarna streef om die geleefde ervarings van primêre skoolonderwysers van die fenomeen van performatiwiteit in die skoolkonteks te ondersoek, val hierdie studie binne die interpretiwistiese/konstruktivistiese navorsingsparadigma. Ten einde die navorsingsvrae in hierdie studie te beantwoord en logies by die doel van die studie in te skakel, is 'n kwalitatiewe navorsingsontwerp gekies wat onderneem word vanuit 'n interpretiwistiese navorsingsparadigma (Holstein & Gubrium in Denzin & Lincoln, 2005:500). 'n Kwalitatiewe navorsingsontwerp is vir hierdie studie gekies omdat die ondersoek afgestem is op 'n begrip van 'n bepaalde fenomeen, in hierdie geval die kultuur van performatiwiteit.

3.6.3 Definisies van kwalitatiewe navorsing

Denzin en Lincoln (2005:10; 2011:8) skryf dat die woord *kwalitatief* impliseer 'n klem op die kwaliteite van entiteite, en op prosesse en betekenis wat nie eksperimenteel ondersoek of gemeet word in terme van kwaliteit, hoeveelheid, intensiteit of frekwensie nie. Volgens Creswell (2009:4) is kwalitatiewe navorsing 'n middel om die betekenis te verken wat individue of groepe aan 'n sosiale of menslike probleem toeskryf.

In die relevante literatuur word na kwalitatiewe navorsing verwys as 'n omvattende term of konsep. Kwalitatiewe navorsing is 'n sambreelterm (Punch, 2005:134) of sambreelopskrif (Flick, 2009:57) wat 'n verskeidenheid navorsingsbenaderings omvat. Denscombe (2007:332) brei hierop uit wanneer hy beweer dat kwalitatiewe navorsing 'n sambreelterm is wat 'n verskeidenheid benaderings tot sosiale navorsing dek, gegrond op dissiplines soos sosiologie, sosiale antropologie en sosiale sielkunde. Vir Merriam (1998:5) is kwalitatiewe navorsing 'n sambreelkonsep wat 'n aantal vorme van ondersoek dek ten einde ons te help om die betekenis van sosiale fenomene te verstaan en te verklaar met so min as moontlike onderbreking van die natuurlike omgewing.

Denzin en Lincoln (1994) definieer kwalitatiewe navorsing:

Qualitative research is multimethod in focus, involving an interpretative, naturalistic approach to its subject matter. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of or interpret phenomena in terms of the meaning people bring to them.

Qualitative research involves the studied use and collection of a variety of empirical materials: case study, personal experience, introspective, life story interview, observational, historical, interactional, and visual texts – that describe routine and problematic moments and meaning in individuals' lives.

Creswell (1994) definieer dit as:

Qualitative research is an inquiry process of understanding based on distinct methodological traditions of inquiry that explore a social or human problem. The researcher builds a complex, holistic picture, analyzes words, reports detailed views of informants, and conducts the study in a natural setting.

Denzin en Lincoln (2005:3; 2011:3) bied aan 'n generiese definisie van kwalitatiewe navorsing:

Qualitative research is a situated activity that locates the observer in the world. It consists of a set interpretive, material practices that makes the world visible. These practices transform the world. They turn the world into a series of representations, including field notes, interviews, conversations, photographs, recordings, and memos to the self.

In hierdie studie word kwalitatiewe metodes en data vereis om die navorsingsvrae te beantwoord. Dit, volgens Punch (2005:236), versterk die behoefte om die basiese karaktertrekke van kwalitatiewe navorsing te verstaan. Die volgende paragraaf verskaf 'n bepreking van hierdie basiese karaktertrekke.

3.7 KENMERKE VAN KWALITATIEWE NAVORSING

Merriam (2002:4) noem dat 'n aantal sleutelkaraktertrekke sny oor die verskeie interpretiwistiese, kwalitatiewe navorsingsontwerpe. Vervolgens word die karaktertrekke van kwalitatiewe navorsing, in geen spesifieke orde van belangrikheid, aangebied.

3.7.1 Natuurlike omgewing

Kwalitatiewe navorsing vind plaas in die natuurlike wêreld (Marshall & Rossman, 2006:2) of anders gestel, in die natuurlike omgewing. Kwalitatiewe navorsers is geneig om data in te samel in 'n natuurlike 'werklike lewe' omgewing (Gray, 2009:166), met ander woorde, in die veld by die plek waar die deelnemers die kwessie of probleem wat bestudeer word, ervaar (Creswell, 2009:175). Patton (1990:40; 2002:40) sluit hierby aan wanneer hy noem dat kwalitatiewe navorsing is 'n naturalistiese ondersoek wat die werklike wêreld situasies bestudeer soos hulle natuurlik ontvou. Kwalitatiewe navorsers bring nie individue in laboratoriums nie (Marshall & Rossman, 2006:3; Creswell, 2009:175), en stuur nie tipies instrumente uit vir individue om te voltooi nie (Creswell, *Ibid*), en so in hierdie geval is kwalitatiewe navorsing meer 'lewensgetrou', aldus Leedy en Omrod (2001:103).

3.7.2 Kontekssensitief

Volgens Gray (2009:166) is kwalitatiewe navorsing hoogs kontekstueel; dit fokus op konteks (Marshall & Rossman, 2006:41). Leedy en Omrod (2001:102) sluit aan by die vorige skrywers wanneer hulle verklaar dat kwalitatiewe navorsing konteksgebonde is. Hierdie sensitiwiteit tot die konteks (Punch, 2005:238) word vergestalt wanneer die kwalitatiewe navorser sy/haar "bevindinge in 'n sosiale, historiese, en temporale konteks plaas" (Patton, 1990:40).

3.7.3 Navorser is die primêre instrument

'n Derde karaktertrek van alle vorme van kwalitatiewe navorsing is dat die navorser die primêre instrument van data-insameling en data-analise is (Merriam, 2002:5; Punch, 2006:52). Kwalitatiewe navorsers word dikwels as die navorsingsinstrument beskryf (Leedy & Omrod, 2001:47), omdat die grootste gedeelte van hul data-insameling afhang van hul persoonlike betrokkenheid (onderhoude, observasies) in die omgewing. Creswell (2009:175) is dit eens dat kwalitatiewe navorsers self data insamel deur dokumente te bestudeer, gedrag waar te neem, of onderhoude met deelnemers te voer. Hy gaan verder en noem dat die navorser mag 'n protokol gebruik – 'n instrument vir data-insameling – maar die navorser is eintlik die een wat die informasie bymekaarmaak. In hierdie opsig voer Punch (2006:52) aan dat kwalitatiewe data gemediateer word deur hierdie menslike

instrument. Die navorser hoef nie staat te maak op die gebruik van vraelyste of instrumente wat deur ander navorsers ontwikkel is nie (Creswell, 2009:175).

Ten einde koherensie tussen die gekose navorsingsparadigma en die hoofdoel van die studie te verseker, asook om antwoorde op die navorsingsvrae te verkry, word hoofsaaklik kwalitatiewe data versamel. Volgens Leedy en Omrod (2001:102) mag beide verbale data (onderhoudskommentaar, dokumente, veldnotas, ensovoorts) en nie-verbale data (sketse, foto's, videobande, ensovoorts) ingesamel word. Omdat begrip die doel van hierdie navorsing is, is die menslike instrument, wat in staat is om onmiddellik responsief en aanpasbaar te wees, blyk die ideale middel te wees van die insameling en analisering van data. Ander voordele is dat die navorser sy of haar begrip kan vermeerder deur verbale sowel as nie-verbale kommunikasie, informasie (data) onmiddellik te prosesseer, en materiaal uit te klaar en op te som (Merriam, 2002:5). Eerder as op 'n enkele bron staat te maak, vergader kwalitatiewe navorsers tipies veelvuldige vorme van data deur 'n verskeidenheid van metodes vir data-lewering aan te wend (Flick, 2009:67). Die kombinerings van verskeie kwalitatiewe bronne van data, soos onderhoude, observasies, en dokumente, word in die literatuur verwys as triangulering (De Vos *et al.*, 2005:362; Flick, 2009:26; sien 3.16.3.2). Rossman en Rallis (2003) in Marshall en Rossman (2006:2) noem dat kwalitatiewe navorsing gegrond is op veelvuldige metodes wat die menslikheid van deelnemers in die studie respekteer.

3.7.4 Persoonlike kontak en insig

Kwalitatiewe navorsing word uitgevoer deur intense kontak binne 'n 'veld' of werlike lewensomgewing (Gray, 2009:166). Die kwalitatiewe navorser probeer naby te kom tot dit wat bestudeer word (Punch, 2005:238). Volgens Patton (1990:40; 2002:40) het die kwalitatiewe navorser direkte kontak met of kom naby die mense, situasies, en die fenomeen onder bestudering. Die navorser se persoonlike ervarings en insigte is 'n integrale deel van die ondersoek en krities om die fenomeen te begryp.

3.7.5 Refleksiwiteit van die navorser

Flick (2009:16) beweer dat die subjektiwiteit van die navorser en van hulle wie bestudeer word, word deel van die navorsingsproses. Hy gaan verder en noem dat navorsers se

refleksie op hul aksies en observasies in die veld, hul indrukke, irritasies, gevoelens, en so meer word data in hul eie reg, en vorm deel van die interpretasies, en word gedokumenteer in navorsingsdagboeke. Die kwalitatiewe analis besit en is reflektief oor sy/haar eie stem en perspektief (Flick, 2009:160). Refleksiwiteit het te make met die verhouding tussen die navorser en die sosiale wêreld (Denscombe, 2007:333). Vir De Vos *et al.* (2005:263) beteken *refleksiwiteit* die vermoë om 'n geïntegreerde begrip van jou eie kognitiewe wêreld te formuleer, veral die begrip van jou invloed of rol in 'n stel menslike verhoudings. Dis 'n kwaliteit van metakognisie – denke oor jou persepsie en idees (De Vos *et al.*, 2005:263). Denscombe (2007:333) wys uit dat:

A researcher can never stand outside the social world they are studying in order to gain some vantage point from which to view things from a perspective which is not contaminated by contact with that social world. Inevitably, the sense we make of the social world and the meaning we give to events and situations are shaped by our experience as social beings and the legacy of the values. Norms and concepts we have assimilated during our lifetime.

Mason (2002:25) reken dat refleksie deurgaans die hele navorsingsproses moet aangaan. Die navorser se passie is om die wêreld in al sy kompleksiteite te begryp; nie iets te bewys, of te verkondig of persoonlike agendas te bevorder nie, maar begrip word voorop gestel (Patton, 1990:41). Die navorser se fokus word gebalanseer; daar bestaan outentieke begrip en 'n uitbeelding van die wêreld in al sy kompleksiteite, terwyl die navorser self-analities en bewustelik refleksief is (Patton, 2002:41). Dus sluit die navorser persoonlike ervarings en empatiese insig in as deel van die relevante data (Patton, 1990:41), terwyl hy/sy 'n oopheid (Patton, 2002:40) of 'n neutraal, nie-oordelende posisie inneem teenoor wat ookal inhoud mag ontvou (Patton, 1990:41).

3.7.6 Besondere doelwitte

Daar is verskillende tipes van doelwitte vir kwalitatiewe navorsingstudies wat 'n navorser kan nastreef: onder andere begrip, verkenning, en beskrywing.

3.7.6.1 Begrip

Merriam (2002:3-4) beweer dat die sleutel tot die begrip van kwalitatiewe navorsing lê met die idee dat betekenis sosiaal gekonstrueer word deur individue se interaksie met hul wêreld. Die wêreld of realiteit is nie 'n vaste, enkel, afgespreekte of meetbare fenomeen wat veronderstel word in die positivistiese, kwantatiewe navorsing nie. In plaas daarvan is daar veelvuldige konstruksies en interpretasies van realiteit wat 'n toestand van onvastheid is en wat oor tyd verander. Kwalitatiewe navorsers is geïnteresseerd in die begrip wat daardie interpretasies op 'n bepaalde tydstip en in 'n spesifieke konteks is. Kwalitatiewe navorsing mik op 'n in-diepte en holistiese begrip (Punch, 2005:238) van die fenomeen of die gebeurtenis onder die bestudering vanaf die binnekant (Flick, 2009:67), ten einde geregtigheid te laat geskied tot die kompleksiteit van sosiale lewe. Merriam (2002:4-5) reken dat kwalitatiewe navorsers streef daarna om die betekenis wat mense van die wêreld konstrueer, en hul ervaring, te begryp; dit is hoe mense sinmaak van hul ervaring. Soos Patton (1985:1) soos aangehaal in Merriam (2002:5), verduidelik dat kwalitatiewe navorsing

... is an effort to understand situations in their uniqueness as part of a particular context and the interactions there. This understanding is an end in itself, so that it is not attempting to predict what may happen in the future necessarily, but to understand the nature of that setting – what it means for participants to be in that setting, what their lives are like, what's going on for them, what their meanings are, what the world looks like in that particular setting ... The analysis strives for depth of understanding.

Ten einde te streef na 'n dieper begrip van die fenomeen onder bestudering, is kwalitatiewe navorsers, volgens Denzin en Lincoln (2005:12; 2011:9), besorgd met die individu se gesigspunt. Dit is om die wyses te begryp waarin mense handel en verslag gee vir hul aksies (Gray, 2009:167). In die kwalitatiewe navorsingsproses behou die navorser 'n fokus op die "perspektiewe van die deelnemers" (Flick, 2009:67); die navorsers fokus op die leer van die betekenis wat die deelnemers het oor die probleem of kwessie, en nie die betekenis wat die navorsers na die navorsing bring of wat skrywers in die literatuur uitspreek nie (Creswell, 2009:175). In hierdie opsig reken Denzin en Lincoln (2005:12; 2011:9) dat kwalitatiewe navorsers toegewyd is tot 'n emiese, ideografiese, geval-

gebaseerde posisie wat die aandag rig tot die besonderhede van bepaalde gevalle. Aansluitend verklaar Punch (2005:238) dat kwalitatiewe metodes:

... accommodate the local groundedness of the things they study – specific cases embedded in their context. Qualitative methods are the best way we have of getting the insider's perspective, the 'actor's definition of the situation', the meanings people attach to things and events. This means they can be used to study the lived experiences of people, including people's meanings and purposes.

Mason (2002:56) noem dat onderskeidend oor interpretiwistiese, kwalitatiewe benaderings, is dat hulle mense, en hul interpretasies, persepsies, betekenisse en begrip, sien as primêre bronne van data. Soos Blaikie (2000:113), aangehaal in Mason (2000:56) dit stel:

Interpretivists are concerned with understanding the social world people have produced and which they reproduce through their continuing activities. This every reality consists of the meanings and interpretations given by the social actors to their actions, other people's actions, social situations, and natural and humanly created objects. In short, in order to negotiate their way around the world and make sense of it, social actors have to interpret their activities together, and it is these meanings, embedded in language, that constitute their social reality.

Om hierdie rede sien 'n interpretiwistiese benadering nie net mense as 'n primêre bron van data nie, maar soek na hul persepsies of wat Blaikie (2000:113) die 'ingeligte siening' noem, eerder as die voorskrywing van 'n 'buitestaander se siening' (Mason, 2000:56). In hierdie studie is ek geïnteresseerd in die geleefde ervarings van primêre skoolonderwysers binne 'n kultuur van performatiwiteit, en fokus dus op die begrip van die ervarings vanaf die perspektief van die onderwysers wat aan die studie deelgeneem het.

3.7.6.2 Verkenning

Een van die hoofredes vir die uitvoer van 'n kwalitatiewe studie is dat die studie verkennend is. Dit beteken gewoonlik dat daar nie baie oor die onderwerp of die populasie wat bestudeer word, geskryf is nie (Marshall & Rossman, 2009:26). Kwalitatiewe navorsing is verkennend (Mouton, 1996:72; Leedy & Omrod, 2001:102; Mason, 2002:24; Creswell, 2009:55) en word gebruik wanneer die veranderlikes en die teorie onbekend is, aldus Mouton (1996:Ibid). Kwalitatiewe studies kan gebruik word in omstandighede waar relatief min bekend is oor die fenomeen, of om nuwe perspektiewe te verwerf oor kwessies waar baie reeds bekend is (Strauss & Corbin, 1990 in Gray, 2009:166). Volgens Merriam (2002:5) onderneem kwalitatiewe navorsers dikwels 'n kwalitatiewe studie omdat daar 'n gebrek aan teorie is of 'n bestaande teorie daarin faal om 'n fenomeen voldoende te beskryf. Soos reeds vermeld (sien 3.3), onderneem ek juis hierdie studie omdat nie een van die vorige studies daarin slaag om die fenomeen van performatiwiteit voldoende te beskryf nie. Hierdie studie behels 'n ontdekkingsstog tussen die navorser en die deelnemers ten einde die fenomeen onder bestudering te verken. Dus is ek geïnteresseerd om die geleefde ervarings van 'n paar primêre skoolonderwysers te verken in verband met hul geleefde ervarings van die fenomeen van performatiwiteit.

3.7.6.3 Beskrywing

Leedy en Omrod (2001:103) beweer dat kwalitatiewe navorsers konstrueer geïnterpreteerde narratiewe vanaf die data en probeer die kompleksiteit van die fenomeen onder bestudering vaslê. Volgens Merriam (2002:5) is die produk van 'n kwalitatiewe ondersoek ryklik beskrywend. Woorde en foto's eerder as getalle word gebruik om oor te dra wat die navorser oor die fenomeen geleer het. De Vos *et al.* (2005:352) reken dat sommige skrywers beklemtoon die belangrikheid van die bring van die stem van die deelnemers of respondente in die navorsingsverslag; daarom word aanhalings gebruik in 'n kwalitatiewe navorsingsverslag. Daar sal moontlik data wees in die vorm van aanhalings vanaf dokumente, veldnotas, en deelnemers se onderhoude, uittreksels vanaf videobande, elektroniese kommunikasie, of 'n kombinasie daarvan word altyd ingesluit ter ondersteuning van die bevindinge van die studie (Merriam, 2002:5). Die direkte aanhalings wat die mense se persoonlike perspektiewe en ervarings vaslê (Patton, 1990:40), en uittreksels – “in die deelnemers se eie taal” (Leedy & Omrod, 2001:103) – dra by tot die beskrywende aard van kwalitatiewe navorsing (Merriam, 2002:5). In Hoofstuk 4 van hierdie

studie, waar die resultate deur die navorser weergegee word, word direkte aanhalings van die deelnemers gegee in 'n poging om die essensie van hul geleefde ervarings, vas te vang.

In die strewe van die navorser om 'n gedetailleerde, dik beskrywing van die fenomeen te verskaf, is die kwalitatiewe navorsingsproses, volgens Leedy en Omrod (2001:102), meer holisties. Kwalitatiewe navorsers sien sosiale fenomene holisties (Marshall & Rossman, 2006:3); dus is die navorser se rol om 'n 'holistiese' of geïntegreerde oorsig van die studie te verkry (Gray, 2009:166). Creswell (2009:176) reken dat kwalitatiewe navorsers probeer om 'n komplekse beeld te ontwikkel van die probleem of kwessie onder bestudering. Aansluitend noem Patton (1990:40; 2002:41) dat die hele fenomeen onder bestudering word begryp as 'n komplekse stelsel wat meer as die som van die dele is. Dit sluit in die verslaggewing van veelvuldige perspektiewe (insluitend die persepsies van die deelnemers), die identifisering van die baie faktore betrokke in 'n situasie, en in die algemeen die skets van die groter prentjie wat ontvou (Creswell, 2009:176). Kwalitatiewe data het 'n holisme en 'n rykheid, en is goed in staat om te handel met die kompleksiteit van sosiale fenomene. Dit is wat bedoel word wanneer kwalitatiewe navorsers praat oor data wat dik beskrywings verskaf (Punch, 2005:238). In die verslaggewing van die bevindinge gebruik kwalitatiewe navorsers 'n meer persoonlike, literêre skryfstyl. Alhoewel alle navorsers in staat moet wees om duidelik te skryf, moet effektiewe kwalitatiewe navorsers vernaamlik vaardig wees in hierdie area, aldus Leedy en Omrod (2001:103). In hierdie studie poeg ek om 'n gedetailleerde, dik beskrywing van die fenomeen van performatiwiteit, wat so akkuraat moontlik is, te verskaf.

3.7.7 Teoretiese lens

Navorsers gebruik toenemend 'n teoretiese raamwerk of perspektief in kwalitatiewe navorsing, wat 'n algemene georiënteerde lens verskaf vir die bestudering van verskeie probleme of kwessies in die alledaagse lewe. Hierdie lens word 'n aanbevelende perspektief wat die tipe van vrae vorm, hoe data ingesamel en geanaliseer word (Creswell, 2009:62). Teoretiese lense lei die navorser tot watter kwessies belangrik is om te ondersoek (byvoorbeeld marginalisasie, bemagtiging, ensovoorts) en die mense wat bestudeer moet word (byvoorbeeld vroue, huisloses, minderheidsgroepe, ensovoorts). Hulle dui ook aan hoe die navorser homself of haarself posisioneer in die kwalitatiewe

studie (byvoorbeeld voorop of partydig van persoonlike, kulturele, en historiese kontekste) en hoe die finale geskrewe verslag geskryf moet word (byvoorbeeld sonder verdere marginalisering van individue, deur kollaborering met deelnemers) (Creswell, 2009:62).

3.7.8 Buigsame en ontvouende ontwerp

Die kwalitatiewe navorsingsproses is ontvouend (Leedy & Omrod, 2001:102; Patton, 2002:40; Marshall & Rossman, 2006:3; Creswell, 2009:175) en die ontwerp is buigsam (Mason, 2002:24; Patton, 2002:40; Punch, 2005:238), eerder as 'n streng voorafgaande voorstelling (Marshall & Rossman, *Ibid*) of anders gestel "'n een-en-vir-alles' bloudruk" (Mason, 2002:25) vir die navorsing. Volgens Leedy en Omrod (2001:102) is die spesifieke fokus op die buigsamheid van die ontwerp, die meetinstrumente/metodes (byvoorbeeld onderhoude), en die ontwikkeling van interpretasies wat moontlik verander langs die weg. Buigsamheid in die ontvouende ontwerp (Patton, 2002:40) beteken, volgens Creswell (2009:175-176), dat die oorspronklike plan vir navorsing nie streng voorgeskryf kan word nie, en alle fases van die proses mag verander of wissel nadat die navorser die veld binne gegaan het om data in te samel. Patton (1990:41; 2002:40) merk op dat daar in kwalitatiewe navorsing 'n oopheid is om die ondersoek aan te pas soos begrip verdiep en/of die situasies verander. Navorsers gaan die omgewing binne met 'n oop gemoed (Leedy & Omrod, 2001:102), vermy om vasgevang te word in rigiede ontwerpe wat responsiwiteit elimineer (Patton, 1990:41; 2002:41), voorbereid om hulself te verdiep in die kompleksiteit van die situasie, en om in wisselwerking te wees met hul deelnemers (Leedy & Omrod, 2001:102). Byvoorbeeld mag die vrae verander, die vorme van data-insameling en die individue wat bestudeer word, mag wissel, en die terreine wat besoek word, mag gewysig word (Creswell, 2009:176).

Kwalitatiewe navorsers volg buigsame riglyne (Leedy & Omrod, 2001:102) of nuwe weë van ontdekking (Patton, 1990:41; 2002:40) soos kategorieë ontvou uit die data wat lei tot 'konteksgebonde' informasie, patrone, en/of die teorieë wat help om die fenomeen onder bestudering te verduidelik (Leedy & Omrod, 2001:102). In hierdie opsig argumenteer Punch (2005:238) dat kwalitatiewe metodes, meer as wat die geval is met kwantitatiewe metodes, buigsam is; daarom kan hulle gebruik word in 'n wyer reeks van situasies en vir 'n wyer reeks van doeleindes. Hulle kan ook maklik gewysig word soos die studie vorder.

Omrede hul groot buigsaamheid is kwalitatiewe metodes goed gepas vir die bestudering van werklike-lewe situasies wat natuurlik voorkom (Punch, 2005:238).

3.7.9 Klein steekproef

Creswell (2008:217) merk op dat dit tipies is in kwalitatiewe navorsing om 'n paar individue of 'n paar gevalle te bestudeer. Daarom verklaar Punch (2005:238; 2006:51) dat kwalitatiewe steekproewe geneig is om klein te wees. Marshall en Rossman (2011:103) ondersteun hierdie neiging in kwalitatiewe navorsing wanneer hulle beweer dat huidige kwalitatiewe studies gemiddeld een tot vier informante bestudeer het. Alhoewel kwalitatiewe navorsing nie groot steekproewe geheel en al uitsluit nie, word daar meestal van kleiner steekproewe gebruik gemaak om in-diepte op die individu se bepaalde ervaring te fokus (Lemmer, 1992).

3.7.10 Induktiewe data-analise

Alle navorsing vereis logiese beredenering (Leedy & Omrod, 2001:102). In die geval van kwalitatiewe navorsing maak navorsers baie gebruik van induktiewe beredenering (Leedy & Omrod, 2001:103). Merriam (2002:5) is dit eens met die vorige skrywers wanneer hy noem dat nog 'n belangrike karaktertrek van kwalitatiewe navorsing is dat die proses induktief is. In 'n poging om die betekenis van 'n fenomeen te begryp, bou kwalitatiewe navorsers teorie vanaf die waarnemings en die intuïtiewe begrip wat verkry is van in die veld te wees (Merriam, 2002:5). Kwalitatiewe navorsers begin by die verkenning van egte oop vrae (Patton, 1990:40; 2002:41), insameling van die data (Merriam, 2002:5), en verdiep hulself in die besonderhede en spesifiekhede van die data om belangrike kategorieë, dimensies, en interverhoudings te ontdek (Patton, 1990:Ibid; 2002:Ibid). Kwalitatiewe navorsers bou dus konsepte, hipotesisse en teorieë (Merriam, 2002:5), of hul patrone, kategorieë, en temas van onderaf op deur die data in meer akstrakte eenhede van informasie te organiseer (Creswell, 2009:175). Babbie (2013:392) is hiermee eens wanneer hy noem dat kwalitatiewe navorsers poog (soms tyds) om teorieë op 'n suiwer induktiewe basis te vestig. Hy gaan verder en beweer dat hierdie benadering begin met waarnemings, eerder as hipotesisse en streef daarna om patrone te ontdek en teorieë te ontwikkel – vanaf die grond op met geen prekonsepsies nie. Creswell (2009:175) merk op dat die induktiewe proses werk heen en weer tussen die temas en die databasis totdat die navorsers 'n omvattende stel temas gevestig het. Die kwalitatiewe navorser gaan tydens

data-analise induktief te werke, “eerder om hipotesisse te toets” (Patton, 1990:40; 2002:41; Merriam, 2002:5), soos in positiwistiese, kwantitatiewe navorsing. Die induktiewe proses mag insluit die wisselwerkende samewerking met die deelnemers sodat die deelnemers ‘n geleentheid het om die temas of abstraksies te vorm wat vanaf die proses ontvou, aldus Creswell (2009:175). Temas wat vanuit die data ontvou, word dikwels met die deelnemers hersien vir verifikasie (Gray, 2009:167). Laasgenoemde punt word onderstreep deur Merriam (2002:5) wanneer sy noem dat kwalitatiewe navorsers met die respondente nagaan vir die akkuraatheid van die interpretasies (sien 3.16.3.3).

3.7.11 Interpretiwistiese ondersoek

Kwalitatiewe navorsing is fundamenteel interpretiwisties (Marshall & Rossman, 2006:3). Creswell (2009:176) beweer dat kwalitatiewe navorsing is ‘n vorm van interpretiwistiese ondersoek waarin navorsers ‘n interpretasie maak van wat hulle sien, hoor, en begryp. Hulle interpretasies kan nie verwyder word van hul eie agtergrond, geskiedenis, kontekste, en vorige begrip nie. Nadat ‘n navorsingsverslag uitgereik is, maak die lesers sowel as die deelnemers ‘n interpretasie: dus word nog interpretasies van die studie aangebied. Met die lesers, die deelnemers, en die navorsers wat almal interpretasies maak, is dit duidelik hoe veelvuldige sienings van die probleem of kwessie onder bestudering kan ontvou.

3.8 SAMEVATTING

Samevattend kan genoem word dat kwalitatiewe navorsing poog om te begryp en sin te maak van fenomene vanaf die deelnemer se perspektief in ‘n natuurlike omgewing. Tydens die verkenningstog van die fenomeen onder bestudering, kan die navorser die fenomeen benader vanaf ‘n interpretiwistiese posisie. Alle kwalitatiewe navorsing word gekenmerk deur die soeke vir betekenis en begrip, konteksgebondenheid, die navorser as die primêre instrument van data-versameling en -analise, persoonlike kontak en insig, refleksiwiteit van die navorser, ‘n teoretiese lens, ‘n buigsame en ontvouende ontwerp, klein steekproef, ‘n induktiewe ondersoekstrategie, en ‘n ryk beskrywende eindproduk.

3.9 RASIONAAL VIR DIE KEUSE VAN 'N KWALITATIEWE NAVORSINGSONTWERP

Die navorsingsvrae, -doel en -doelstellings van die studie is die grootste oorweging by die keuse van 'n navorsingstrategie. Die kwalitatiewe navorsingstrategie stel 'n navorser in staat om studies in die natuurlike omgewing uit te voer deur die gebruik van veelvuldige metodes wat interaktief en humanisties is (Creswell, 2003). Kwalitatiewe ondersoek behels die vestiging van die tipe van informasie wat die navorser verken wat insluit gevoelens, oortuigings, en ervarings wat nie aanmerking geneem kan word vir 'n kwantitatiewe ondersoek nie (Wright, 2002). Daarom, volgens my siening, is dit meer geskik dat die hoofokus van hierdie navorsing 'n kwalitatiewe ondersoek moet wees van die geleefde ervarings van primêre skoolonderwysers binne 'n kultuur van performatiwiteit. Die gebruik van 'n kwalitatiewe ondersoek kan behulpsaam wees om dieper deur te dring in die deelnemer se ervarings, en om sodoende verskeie aannames te akkommodeer, kollaborering toe te laat, 'n holistiese benadering te volg wat gepas is tot betekenis wat ontvou, krities die kompleksiteit van die elemente van die fenomeen van performatiwiteit te interpreteer en hierdie siening te vergelyk met die sienings wat vanaf die huidige literatuur oor die onderwerp ontvou (Punch, 1998; Burns, 2000; Cohen, Manion & Morrison, 2000). Daarom het ek besluit om 'n kwalitatiewe navorsingsontwerp te gebruik – en terwyl daar kennis geneem word dat dit nie die enigste beskikbare metode is nie, of 'n perfekte metode is om te gebruik nie, blyk dit mees effektief te wees vir my doeleindes in hierdie spesifieke navorsingsprojek. Die interpretiwistiese, kwalitatiewe navorsingstrategie is vir hierdie studie gekies omdat dit die mees gepaste manier was om die betekenis van die geleefde ervarings van die deelnemers te vind. In die lig van die bogenoemde het ek fenomenologie oorweeg as die beste kwalitatiewe navorsingsbenadering in hierdie studie om die betekenis van die geïdentifiseerde ervarings te ontbloot.

3.10 NAVORSINGSMETODE

In hierdie afdeling word die kwalitatiewe navorsingsmetode wat in hierdie studie gebruik is, bespreek. Hierdie afdeling word ingelei deur die leser bekend te stel aan die primêre kwalitatiewe navorsingsbenadering, fenomenologie, wat hierdie studie rig, en die kernbeginsels van hierdie navorsingsbenadering. Die res van die afdeling beskryf aspekte soos die steekproef, die navorser se rol, die metodes van data-insameling en data-analise, etiese oorwegings, en data-verifikasie.

3.10.1 Fenomenologie as 'n kwalitatiewe navorsingsbenadering

In die eerste deel van hierdie afdeling bespreek ek die begrippe 'fenomenologie' en 'hermeneutiese fenomenologie', hul filosofiese wortels en as navorsingsbenaderings. In die tweede deel word die steekproefstrategie bespreek, en die derde deel die data-insamelingsmetodes en die analitiese benadering na aanleiding van Van Manen (1990) se metode van hermeneutiese fenomenologie, wat hierdie studie rig.

In hierdie studie het ek 'n navorsingsbenadering benodig wat my sou toelaat om die sentrale navorsingsvraag te ondersoek. Die navorsingsvraag is soos volg: "Wat is die geleefde ervarings van primêre skoolonderwysers binne 'n kultuur van performatiwiteit?" Nadat ek Van Manen (1990) gelees het, het ek besluit om 'n fenomenologiese studie uit te voer. Fenomenologie het in die eerste plaas te doen met menslike ervaring (Denscombe, 2007:77). Aan die grondslag van fenomenologie lê die vraag: "*Wat is die struktuur en essensie van die ervaring van hierdie fenomeen?*" (Patton, 1990:69; Henning et al., 2004:16). Wat is 'n fenomeen? 'n Fenomeen is 'n ding wat aan ons bekend is deur ons sintuie. Dit word gesien, gehoor, getas, geruk, en geproe (Denscombe, 2007:77). 'n Fenomeen wat ervaar word, mag wees 'n emosie, 'n verhouding, 'n huwelik, 'n werk, 'n program, 'n organisasie, of 'n kultuur (Patton, 1990:69). Die fenomeen wat in hierdie studie ondersoek word, is 'n kultuur – en meer spesifiek, die kultuur van performatiwiteit, met die sentrale fokus op die geleefde ervarings van primêre skoolonderwysers.

3.10.2 Fenomenologie as 'n filosofie

Baie verskillende navorsingsmetodes en tegnieke word gepraktiseer onder die vaandel van fenomenologiese navorsing. Wat is die grense, die uitstaande karaktertrekke van fenomenologie? Wat onderskei fenomenoloë se werk van die ander variante van kwalitatiewe navorsing wat fokus op subjektiewe betekenis? (Finlay, 2009:7).

Fenomenologie is beide 'n filosofie en 'n navorsingsbenadering (Patton, 1990:68; Byrne, 2001:1). Finlay (2008a:1) wys uit dat fenomenologie is 'n sambreelterm wat beide 'n filosofiese en 'n reeks van navorsingsbenaderings omvat. Om hierdie rede bestaan daar soveel verwarring (Patton, 1990:68) of omstredenheid (Denscombe, 2007:76) rondom die gebruik van die term 'fenomenologie'. Patton (1990:68) brei hierop uit wanneer hy beweer

dat fenomenologie somtyds gesien word as 'n paradigma, somtyds as 'n filosofie of as 'n perspektief, en somtyds word dit ook gesien as sinoniem met kwalitatiewe metodes of naturalistiese ondersoek.

Fenomenologie het sy oorsprong in die denke van die Duitse filosoof, Edmund Husserl (1859-1938), wat ook 'n wiskundige was (Byrne, 2001:1; Lavery, 2003:3; Reiners, 2012:1). Alhoewel Kant en Hegel as die grondleggers van die fenomenologie beskou kan word (Groenewald, 2004:3), word Husserl gesien as die vader van die fenomenologie (Vandenberg, 1997:11 in Groenewald, Ibid; Byrne, 2001:1; Lavery, 2003:3; Denscombe, 2007:83). Patton (1990:69) sluit hierby aan wanneer hy reken dat fenomenologie as 'n filosofiese tradisie was eerste gebruik in die ontwikkeling van 'n nougesette wetenskap deur Husserl. As die stigter van die filosofiese beweging van fenomenologie (Reiners, 2012:1), het Husserl, in die vroeë jare van die 20ste eeu, "gepoog om 'n nuwe filosofiese metode daar te stel wat absolute sekerheid aan 'n disintegreerde samelewing kon verleen" (Eagleton, 1983:54 in Groenewald, 2004:3). Hierdie "disintegreerde samelewing" was die nalatenskap van die eerste Wêreldoorlog (1914-1918). Groenewald (2004:2) skryf dat Europa aan die einde van die eerste Wêreldoorlog in ruïnes gelê het. Eagleton (1983:54), soos aangehaal in Groenewald (2004:2), beskryf die situasie soos volg:

The social order of European capitalism had been shaken to the roots by the carnage of the war and its turbulent aftermath. The ideologies on which that order had customarily depended, the cultural values by it ruled, were also in deep turmoil. Science seemed to have dwindled to a sterile positivism, a myopic obsession with the categorizing facts, philosophy appeared torn between such a positivism on the one hand, and an indefensible subjectivism on the other, forms of relativism and irrationalism were rampant, and art reflected this bewildering loss of bearings.

In die konteks van hierdie ideologiese krisis (Groenewald, 2004:3), het Husserl 'n radikale nuwe manier van om filosofie te doen, geïnisieer. Om hierdie rede het fenomenologie ontluik as 'n reaksie teen die toe dominante wetenskaplike (positiwistiese) siening van filosofie en sielkunde (Ehrich, 2005:2). Afgelei van die Europese tradisie van denke, benader Husserl se 'transendentale (beskrywende) fenomenologie' die studie van menslike ervaring met die oogmerk van die ontdekking van onderliggende, fundamentele

aspekte van ervaring – kenmerke wat universeel is en wat lê aan die kern van menslike ervaring (Denscombe, 2007:83). Volgens Husserl beteken fenomenologie die studie van hoe mense dinge beskryf en hoe hulle dinge ervaar deur die sintuie. Sy mees basiese aanname was dat *ons kan alleenlik weet wat ons ervaar* deur te let op persepsies en betekenis wat ons bewussyn wakker maak. Aanvanklik kom ons begrip vanaf sensoriese ervaring van fenomene, maar daardie ervaring moet beskryf word (Patton, 1990:69). Ietwat verskillend van 'beskrywende fenomenologie', word die 'eksistensiële fenomenologie' van Merleau-Ponty en Jean-Paul Satre, en die 'hermeneutiese fenomenologie' van Martin Heidegger gegrond op dieselfde Europese filosofiese wortels en het 'n beslissende ding in gemeen. Hulle deel 'n gemoeidheid met die ondersoek van "die essensie van menslike ervaring" (Denscombe, 2007:83; Creswell, 2009:13) oor die fenomeen onder bestudering. Marshall en Rossman (2006:104) beweer dat fenomenologie, wat gegrond is 'n filosofiese tradisie, is die studie van geleefde ervaring en die maniere waarop ons daardie ervarings verstaan om 'n wêreldsiening te ontwikkel. Hulle gaan verder en noem dat dit rus op die veronderstelling dat daar 'n struktuur en essensie aan gedeelde ervarings is wat beskryf kan word (Marshall & Rossman, 2006:104).

3.10.3 Fenomenologie as 'n navorsingsmetode

'n Belangrike punt om op die tydstip te maak, is dat die fenomenologie van Husserl (1913/1931; 1927/1971), Merleau-Ponty (1962) en Heidegger (1962) geskryf is op 'n teoretiese vlak en nie bedoel is vir toegepaste navorsing nie. Wat ons die afgelope dertig jaar aanskou het, was die ontluiking van navorsingsmetodes wat hul insigte ontleen het vanaf die fenomenologiese filosofie (Ehrich, 2005:3).

Vandag het fenomenologiese navorsers 'n ryk verskeidenheid van empiriese benaderings waarvan hulle kan kies. Geïnspireer deur die idees van Husserl, Merleau-Ponty en Heidegger het verskeie variasies van fenomenologie sedertdien geëvolueer. Net soos daar baie variante van fenomenologiese filosofie onder die rubriek van die breë beweging is (Moran, 2000 in Finlay, 2008a:3), is daar baie maniere wat dit in navorsing operasionaliseer. Die kompeterende visie van hoe om fenomenologie te doen, stam vanaf verskillende filosofiese waardes, teoretiese voorkeure sowel as metodologiese prosedures (Finlay, 2008a:3). Hein en Austin (2001:2) in Ehrich (2005:3) herinner ons dat daar is nie

net een manier is om fenomenologiese navorsing uit te voer nie, omdat die “spesifieke metodes wat gebruik word, afhang ... van die doelwitte van die navorser, sy of haar spesifieke vaardighede ... en die aard van die navorsingvraag en die data wat ingesamel is”. Verskillende vorme word vereis na aanleiding van die tipe van fenomeen onder bestudering en die soort van kennis wat die navorser soek. Eerder as gevestig, is die verskillende fenomenologiese benaderings dinamies en ondergaan gedurig ontwikkeling soos die veld van kwalitatiewe navorsing as ‘n geheel evolueer (Finlay, 2008a:3). Laverty (2003:3) sluit aan hierby wanneer sy verklaar dat ons begrip van fenomenologie is dat dit “nie stasionêr is nie, maar eerder dinamies en evoluerend, selfs vandag”. “The flexibility of phenomenological research and the adaptability of its methods to ever widening arcs of inquiry is one of its greatest strengths” (Garza, 2007:338).

3.10.4 Fenomenologie – twee navorsingsmetodes

Vervolgens word gekyk na twee prominente denkskole binne fenomenologie, te wete hermeneutiese fenomenologie en empiriese fenomenologiese sielkunde. Hierdie is perspektiewe wat onderskeidelik kom vanaf die Utrecht Skool (Nederland) en die Duquesne Skool (wat opereer vanuit die Departement Sielkunde binne die Duquesne Universiteit in Pittsburgh in die Verenigde State van Amerika). Die werk van Max van Manen (1982, 1990, 1991) word gesê, was beïnvloed deur die Utrecht Skool en die Duitse tradisie van “menslike wetenskaplike pedagogiek” (Ehrich, 2005:4). Max van Manen, ‘n kontemporêre fenomenologis is welbekend vir sy hermeneutiese fenomenologiese metode (Kakkakori, 2009:19) en het wyd in hierdie area gepubliseer (Ehrich, 2005:4). Amadeo Giorgi, ‘n proponent van fenomenologiese werk, kom uit die tradisie van die Duquesne Skool (Ehrich, 2005:3). In teenstelling met Van Manen se hermeneutiese fenomenologie, word Giorgi se fenomenologiese navorsingsmetode gekarakteriseer as “empiriese fenomenologiese navorsing in sielkunde”. Sien tabel 3.2 op die volgende bladsy vir ‘n samevatting van die twee benaderings.

Tabel 3.2 : ‘n Vergelykende samevatting van enkele kenmerke van twee welbekende fenomenologiese benaderings.

Van Manen Utrecht Skool Hermeneutiese Fenomenologie	Giorgi Duquesne Skool Empiriese Fenomenologiese Sielkunde
Beïnvloed deur “menslike wetenskaplike pedagogiek” en die Nederlandse beweging van fenomenologiese pedagogiek	Gebruik die insigte vanaf fenomenologiese filosofie om ‘n menslike wetenskaplike benadering tot sielkunde te ontwikkel
Belangrike konsepte sluit in beskrywing, reduksie, essensie en intensionaliteit	Belangrike konsepte sluit in beskrywing, reduksie, essensie en intensionaliteit
Oogmerk is om insigte in menslike ervaring te produseer	Oogmerk is om akkurate beskrywings van aspekte van menslike ervaring te produseer
Fokus is op die fenomeen	Fokus is op die fenomeen
Uitkoms is ‘n skryfstuk wat die betekenis van menslike fenomene en begrip van die geleefde strukture van betekenis verduidelik	Uitkoms is ‘n algemene strukturele verklaring wat die essensiële strukture van die ervaring, wat ondersoek word, reflekteer
Mag “self” gebruik as ‘n beginpunt; steun op andere en ander bronne (bv. fiksie en nie - fiksie, observasies, ens.) van data	Mag “self” gebruik as ‘n beginpunt; maar steun hoofsaaklik op ander vir data
Gebruik verbeeldingsvariasies om te help om temas te illumineer tydens data - analise	Gebruik verbeeldingsvariasies om te help om temas te illumineer tydens data – analise (bv. “betekenis transformasies”)
Gebruik minder voorskriftelike metodes van uitvoering van navorsing	Volg ‘n redelik nougesette metode van data-insameling en data-analise
Is nie induktief empiries afgelei nie	Is ‘n empiries – analitiese wetenskap
Gebruik ‘n literêre en poëtiese benadering	Gebruik ‘n sielkundige benadering
Het ‘n sterk morele dimensie	Het nie noodwendig ‘n morele dimensie

Bron: Aangepas vanaf Ehrich (1999) in Ehrich (2005:3-4)

Ingelig deur die werk van Max van Manen (1990), het ek hermeneutiese fenomenologie gekies as ‘n geskikte navorsingsbenadering vir hierdie studie. Hermeneutiese fenomenologie is opmerkzaam tot die filosofieë onderliggend van beide fenomenologie en

hermeneutiek (Van Manen, 1990). Kakkakori (2009:20) beweer dat baie opvoedkundige navorsers gebruik die frase “hermeneuties-fenomenologiese benadering” sonder die nodige kennis van die filosofiese tradisies van fenomenologie en hermeneutiek. Navorsers wat ‘n gebrek aan ‘n algemene begrip van hierdie metodes het (Kakkakori, 2009:19), moet, alvorens hulle die hermeneuties-fenomenologiese navorsingbenadering volg, duidelik wees oor die filosofiese en/of navorsingstradisies (Finlay, 2009:8). Van Manen (1990:7-8) noem dat nie alle opvoedkundige wetenskaplikes en navorsers wat die hermeneuties-fenomenologiese metode gebruik, filosowe hoef te wees nie. Nietemin, waarsku Kakkakori (2009:20) dat as ons nie weet wat ons bedoel deur die gebruik van hierdie metode nie, dan is ons in ernstige moeilikheid. Vervolgens kyk ek na die onderliggende filosofie van die hermeneuties-fenomenologiese benadering wat Max van Manen (1990) in sy boek *Researching Lived Experience* ontwikkel het in ‘n navorsingsmetode.

In die frase “hermeneuties-fenomenologiese metode” is die terme (hermeneutiek en fenomenologie) teenstrydig: Eerstens het hermeneutiek en fenomenologie hul eie onderskeidende geskiedenis, en tweedens, het hermeneutiek en fenomenologie, as filosofiese dissiplines, hul eie onderskeidende oogmerke en oriëntasies (Kakkakori, 2009:19). Daar bestaan bepaalde ooreenkomste en verskille tussen fenomenologie en hermeneutiek. Volgens Kakkakori (2009:19) is daar ‘n band tussen hierdie twee navorsingsbenaderings. Soos fenomenologie, is hermeneutiese fenomenologie gemoeid met die leefwêreld of menslike ervaring soos dit beleef word (Laverty, 2003:7). Verskeie skrywers soos onder andere Van Manen (1990:4), Kakkakori (2009:19), Laverty (2003:15) en Brown, Castle, Rogers, Feuerhelm, & Chimblo (2007:4) bied aan ‘n onderskeiding tussen fenomenologie en hermeneutiek. Fenomenologie beskryf hoe jy jouself oriënteer tot geleefde ervaring (Van Manen, 1990; Brown *et al.*, 2007:4) en hermeneutiek beskryf hoe jy die “tekste” van die lewe interpreteer (Van Manen, *Ibid*) of hermeneutiek verwys na hoe jy daardie ervaring interpreteer (Brown *et al.*, 2007:*Ibid*). Kakkakori (2009:19) beweer dat fenomenologie gewoonlik beskryf word as die bestudering van essensie, en hermeneutiek as die bestudering van die prosesse van interpretasie. Barritt *et al.* (1985) in Ehrich (2005:4) noem dat hermeneutiek is gemoeid met interpretasie en die begrip van tekste. Hein en Austin (2001) in Ehrich (2005:4) brei hierop uit wanneer hulle verklaar dat in hermeneutiese fenomenologie interpreteer navorsers menslike ervaring asof dit ‘n teks is en die uitkoms van hierdie studies word gesien as teks wat ryk en diep verslae van fenomene bied. Laverty (2003:7) reken dat fenomenologiese navorsing beskrywend is en

fokus op die struktuur van ervaring – die organiserende beginsels wat vorm en betekenis gee aan die leefwêreld. Dit streef om die essensie van hierdie strukture te verhelder soos hulle in bewustheid verskyn – om die onsigbare sigbaar te maak (Polkinghorne, 1983, Osborne, 1994 en Kvale, 1996 in Lavery, 2003:7). Hierteenoor is hermeneutiese navorsing interpretiwisties en konsentreer op historiese betekenis van ervaring en hul ontwikkelende en kumulatiewe effekte op individuele en sosiale vlakke. Hierdie interpretiwistiese proses sluit in eksplisiete verklarings van die historiese bewegings of filosofieë wat interpretasie rig sowel as die voorveronderstellings wat die individue, wie die interpretasies maak, motiveer (Barclay, 1992 in Lavery, 2003:15). Max van Manen (1990) glo dat die terme ‘beskrywend’ en ‘interpretiwisme’ afwisselend gebruik kan word. Hy blyk akkoord te gaan met die argument dat “alle beskrywing is uiteindelik interpretasie” (Van Manen, 1990).

Max van Manen, ‘n bekende in die veld van opvoedkundige navorsing, het die gebruik van fenomenologiese kwalitatiewe metodes in opvoedkundige navorsing bevorder, en hy is primêr bekend vir sy konsep van “geleefde ervaring” (Kakkakori, 2009:19-20). Fenomenologie streef om basiese geleefde ervaring te beskryf, en as ‘n navorsingsmetode is dit die studie van essensie. “The essence of phenomenon is universal which can be described through a study of the structure that governs the instances or particular manifestations of the essence of that phenomenon”, skryf Van Manen (1990:10). Navorsing wat fenomenologie gebruik, streef om die betekenis in ons alledaagse bestaan te ontbloot. Sy uiteindelige oogmerk is “die vervulling van ons menslike natuur: om meer volledig te word as wat ons is” (Van Manen, 1990:12).

Fenomenologie, as is ‘n tipe van navorsing, is ‘n poëtiserende aktiwiteit omdat “it tries an incantative, evocative speaking, a primal telling, wherein we aim to involve the voice in an original singing of the world” (Van Manen, 1990:13). Fenomenologie is beide die “beskrywing van die deur-geleefde kwaliteit van geleefde ervaring en die beskrywing van betekenis van die verwoording van geleefde ervaring” (Van Manen, 1990:25). Fenomenologiese teks is beskrywend “omdat dit iets benoem. En in die benoeming, wys dit na iets en dit beoog om iets toe te laat om sigself te vertoon” (Van Manen, 1990:26). Die aanname is dat die betekenis van geleefde ervaring verberg is. Vir Van Manen (1990:27) “a good phenomenological description is collected by lived experience and

recollects lived experience – is validated by lived experience and it validates lived experience”.

‘n Fenomenologie navorsingsbenadering het bewys dat dit nuttig kan wees vir navorsers in areas soos gesondheidsorg en onderwys (Denscombe, 2007:76). Fenomenologiese navorsing met die fokus op ‘geleefde ervaring’ is aangeneem deur baie in die pedagogiek (sien Van Manen, 1990) en die gesondheidsorg (sien Crotty, 1996 in Finlay, 2009:9). Voorbeelde van fenomenologiese studies sluit in Howard (1994) se studie van die ervaring van beginner rekenaargebruikers en Healy (2001) se studie van insigmeditasie as ‘n transformasionele leerervaring (Merriam, 2002:70), Ajjawi & Higgs (2007) se ondersoek van hoe ervare praktiseerders leer om kliniese beredenering te kommunikeer, McClure & Brown (2008) se verkenning van die “kragtige menslike gevoel van behoort soos dit by die werk ervaar word”, en Lowe & McClement (2010) se studie van die geleefde ervaring van jong Kanadese weduwees. In hierdie huidige studie is die fokus op die geleefde ervaring van primêre skoolonderwysers binne ‘n kultuur van performatiwiteit. Die twee doelstellings in hierdie studie is: om die algemene struktuur of essensie van die geleefde ervaring van die kultuur van performatiwiteit te verken, en om die geleefde ervaring (soos deur baie gedeel) in die algemeen te beskryf. Vervolgens word die aspek van steekproefneming bespreek.

3.11 STEEKPROEF

Kwalitatiewe navorsing behels onder andere steekproefneming (Mason, 2002:121; Punch, 2005:101). Steekproefneming verwys na die handeling, proses of tegniek wat gebruik word om ‘n gepaste steekproef te neem, of ‘n verteenwoordigende deel van ‘n populasie te selekteer oor wie die navorser gevolgtrekkings wil maak. Al was dit ook moontlik, is dit nie nodig om data vanaf almal in die populasie in te samel ten einde geldige bevindinge te verkry nie. Punch (2005:101) brei hierop uit wanneer hy reken dat geen studie kan alles insluit nie, en hy haal Miles en Huberman (1994:27) aan wat noem dat “you cannot study everyone everywhere doing everything”. ‘n Steekproef is dus nodig omdat nie alle persone in ‘n studie betrek kan word nie.

In die relevante literatuur (De Vos *et al.*, 2005:198-203; D’ruz & Jones, 2006:99; Seidman, 2006:52) word onderskei tussen ‘n waarskynlikheid- en ‘n nie-

waarskynlikheidsteekproefneming. Tydens die toepassing van 'n waarskynlikheidsteekproefneming het elke element van die populasie 'n gelyke kans om getrek te word en bied aan die navorser geleentheid om bevindinge te veralgemeen. Die waarskynlikheidsteekproefneming sluit in 'n sistematiese steekproef, ewekansige steekproef, gestratifiseerde steekproef, stelselmatige steekproef en trossteekproef (Bless & Higson-Smith, 2000:87; De Vos *et al.*, 2005:198; D'ruz & Jones, 2006:99). Die nie-waarskynlikheidsteekproefneming verwys na 'n metode van steekproefneming waar elke populasie eenheid nie 'n gelyke kans het om deel te wees van die navorsingstudie nie, en dit bied nie noodwendig aan die navorser die geleentheid om die bevindinge te veralgemeen nie. 'n Nie-waarskynlikheidsteekproefneming sluit 'n toevallige steekproef, doelgerigte steekproef, kwotasteekproef en sneeubalsteekproef in (Bless & Higson-Smith, 2002:92; De Vos *et al.*, 2005:201; D'ruz & Jones, 2006:99).

Doelgerigte steekproefneming (Silverman, 2000:104; Patton, 2002:46; Punch, 2005:187; Seidman, 2006:52; Creswell, 2009:178) was die steekproefstrategie wat gebruik is in die selektering van geskikte navorsingsdeelnemers vir hierdie studie. Dit word deur Welman en Kruger (1999) in Groenewald (2004:5) as die belangrikste tipe nie-waarskynlikheidsteekproefneming geag om primêre deelnemers te identifiseer. Silverman (2000:104) argumenteer dat “doelgerigte steekproefneming laat ons toe om 'n geval te kies omdat dit illustreer 'n kenmerk of proses waarin ons geïntereeseerd is”. Hy gaan verder en noem dat “doelgerigte steekproefneming vereis dat ons krities moet dink oor die parameters van die populasie waarin ons geïntereeseerd in is en ons steekproef versigtig op hierdie basis kies” (Silverman, 2000:104). Die navorsingsdeelnemers was “doelgerig geselekteer om ondersoek in te stel en 'n fenomeen in-diepte te verstaan” (Patton, 2002:46). Soos Patton (1990:169) elaboreer dat “die logika en sterkte van doelgerigte steekproefneming lê in die selektering van *informasie-ryke* gevalle vir studie” (oorspronklike beklemtoning). Die steekproef vir hierdie studie is volgens die navorser se eie oordeel en om logies met die navorsingsdoel en –vrae in te skakel, gekies (Punch, 2005:102), terwyl die navorser op die uitkyk was vir persone wat “direkte ervaring het met die fenomeen wat bestudeer word” (Creswell, 1998 in Leedy & Omrod, 2001:153).

Vir die doel van hierdie studie kan die populasie soos volg beskryf word: Alle Grondslag-, Intermediêre- en Senior Fase onderwysers verbonde aan drie primêre skole in die Groot Drakensteinvallei van die Wes-Kaap Provinsie. Die steekproef was doelbewus geselekteer

uit genoemde populasie. Dit was belangrik om kriteria in plek te hê sodat 'n begrip van die besonderhede van die karaktertrekke of kenmerke van die deelnemers verstaan kan word. My kriteria vir selektering was eenvoudig: my deelnemers moet primêre skoolonderwysers wees met meer as 20 jaar onderwysondervinding, en geleefde ervarings het van die fenomeen van performatiwiteit.

Soos reeds vermeld (sien 3.7.9), is kwalitatiewe steekproewe meestal klein om in-diepte op die deelnemer se bepaalde ervaring te fokus, en om sodoende 'n groot hoeveelheid van ryk data te bekom. Inderdaad, "kan in-diepte informasie vanaf 'n klein getal van mense baie waardevol wees", aldus Patton (2002:244). Mugo (Undated:7) reken dat 'n kleiner steekproefgrootte die navorser toelaat om een spesifieke fenomeen in-diepte te bestudeer, terwyl 'n groter steekproefgrootte streef na breedte. Sy gaan verder en herinner ons daaraan dat in 'n doelgerigte steekproefneming moet die steekproef beoordeel word op die basis van die doel en rasionaal van elke studie en die steekproefstrategie wat gebruik word om die doel van die studie te bereik. Patton (2002:245) beweer dat geldigheid, betekenisvolheid, en insigte wat vanaf kwalitatiewe ondersoek gegenereer word, het meer te doen met die informasie-rykheid van die gevalle wat geselekteer is en die analitiese vermoëns van die navorser as met die steekproefgrootte. Easterby-Smith et al. (2002) in Gray (2009:23) wys uit dat fenomenologiese navorsing gebruik maak van klein steekproewe. Creswell (2009:13) beweer dat die prosedure in 'n fenomenologiese studie "behels 'n klein getal van subjekte". Denscombe (2007:29) merk op dat die meeste kwalitatiewe navorsers gebruik maak van nie-waarskynlikheidsteekproefnemingstegnieke en werk met "kein aantal" gevalle wat nagevors moet word. Hy noem voorts dat een regverdiging vir nie-waarskynlikheidsproefnemingstegnieke stam vanaf die idee dat die navorsingsproses een van 'ontdekking' is, eerder as die toetsing van hipotesisse. Volgens Mason (2002:134) is daar geen inherente rede waarom 'n kwalitatiewe steekproef klein moet wees nie. Mason (2002:134) beweer dat kwalitatiewe steekproewe gewoonlik klein is vir praktiese redes wat te doen het met die koste, veral in terme van tyd en geld. Aangesien Creswell (1998:64) en, Leedy en Omrod (2001:153) 5 tot 25 persone as 'n tipiese steekproefgrootte aandui, en Patton (2002:363) in-diepte onderhoude met 10 tot 15 deelnemers, en Creswell (2009:270) lang onderhoude met tot 10 persone, vir 'n fenomenologiese studie aanbeveel, is 'n steekproefgrootte van 5 tot 10 primêre skoolonderwysers vir hierdie studie gekies. Die gekose steekproefgrootte word as voldoende beskou om 'n versadigingspunt in die informasie wat ingesamel word, te bereik.

Die term 'versadigingspunt' verwys na die punt waar die navorser die hooftemas geïdentifiseer het en geen nuwe informasie kan tot die navorser se lys van temas of tot die detail van bestaande temas gevoeg word nie (Creswell, 2008:257). Creswell (2008:257-258) argumenteer dat wanneer die navorser hierdie punt bereik, is dit 'n subjektiewe assessering, maar die meeste kwalitatiewe navorsers sal agterkom wanneer dit gebeur. Seidman (2006:55) argumenteer dat die kriterium van versadiging is bruikbaar, maar praktiese eise van tyd, geld, en ander bronne speel ook 'n rol, veral in doktorsale navorsing.

3.12 METODE VAN PEDAGOGIESE FENOMENOLOGIE

Aan die kern van elke fenomenologiese navorsingspoging is 'n "diep bevraagtekening van iets" (Van Manen, 1990:31), en daardie "iets" verwys na 'n ervaring. In Hoofstuk 1 van hierdie studie (sien 1.3) verskaf ek 'n "beskrywing van (my) eie geleefde ervaring" (Van Manen, 1990:57; Marshall & Rossman, 2006:105; Finlay, 2009:8) van die kultuur van performatiwiteit. In die refleksie oor my geleefde ervaring van die "instrumente van performatiwiteit" waaraan ek onderwerp is, fokus ek veral op die 'innerlike belewing' van die "terreurs van performatiwiteit". My navorsingsprojek is gewortel in 'n persoonlike reis wat soek om betekenis te vind in die ervaring van die kultuur van performatiwiteit. Hierdie soeke vir betekenis het vorm aangeneem in my sentrale navorsingsvraag: "Wat is die geleefde ervarings van primêre skoolonderwysers binne 'n kultuur van performatiwiteit?" Dit is vanaf my eie geleefde ervaring van die kultuur van performatiwiteit in die skoolopset dat ek nie net my eie sin van betekenis vanaf die ervaring begin verken het nie, maar begin wonder hoe die ervaring vir ander is. In hierdie verband noem Leedy en Omrod (2001:153) dat in baie gevalle het die navorser persoonlike ervaring wat verband hou met die fenomeen ter sprake en wil 'n beter begrip van die ervarings van ander verkry.

3.12.1 Komponente en navorsingsaktiwiteite

Magrini (2012) reken dat fenomenologiese navorsing bevat drie primêre komponente: (1) fase van die insameling van lewenservaringsmateriaal; (2) fase van analise, wat insluit die fokus op die identifisering en verheldering van essensiële temas binne die beskrywings wat in fase een ingesamel is; (3) fase van praktiese toepassing of beter, fase waarin fenomenologiese navorsing maniere vir die inspirering van verbeterde praktyke voorstel. Fenomenologie as 'n navorsingsmetode in die onderwys "tries to ward off any tendency

toward constructing a pre-determined set of fixed procedures, techniques and concepts that would rule-govern the research project" (Van Manen, 1990:29). Ehrich (2005:4-5) merk op dat die hermeneuties-fenomenologiese benadering het nie 'n stap vir stap formule om te volg vir data-insameling en -analise nie. Terwyl daar nie 'n vaste stel prosedures is nie, verskaf Van Manen (1990) nogtans 'n stel riglyne vir fenomenoloë om te volg. Van Manen (1990:30-31) noem ses (6) navorsingsaktiwiteite wat die metodologiese struktuur van die navorsing uitmaak. Van Manen (1990:30-31) verstaan hermeneuties-fenomenologiese navorsing in die menslike wetenskappe as 'n tussenspel van die volgende ses navorsingsaktiwiteite:

- (1) turning to a phenomenon which seriously interests us and commits us to the world;
- (2) investigating experience as we live it rather than as we conceptualize it;
- (3) reflecting on the essential themes which characterize the phenomenon;
- (4) describing the phenomenon through the art of writing and re-writing;
- (5) manipulating a strong and oriented pedagogical relation to the phenomenon;
- (6) balancing the research context by considering parts and whole (Van Manen, 1990:30-31).

Met betrekking tot die drie primêre komponente van fenomenologiese navorsing, wil ek fokus op 1, 2, 3 en 4 – meer spesifiek in verband met die insameling en analisering van beskrywings van geleefde ervaring. Vervolgens bepreek ek die rol van die navorser in 'n fenomenologiese studie.

3.12.2 Navorser se rol

In 'n fenomenologiese studie is die navorser gewikkel in 'n proses om te probeer om die wêreld anders te sien – vars – en meer aktief aandag te gee aan die deelnemer se sienings (Finlay, 2008b). Die navorser is voorbereid om verras te word, ontsag te hê en algemeen oop te wees vir wat ookal openbaar mag word (Finlay, 2008a:5). Dahlberg *et al.* (2001:97), soos aangehaal in Finlay (2008a:5), beskryf hierdie ope houding: "Openness is the mark of a true willingness to listen, see, and understand. It involves respect, and certain humility toward the phenomenon, as well as sensitivity and flexibility." Die oogmerk

is om die fenomeen toe te laat om tevoorskyn te tree eerder as om daar vooropgestelde idees daarop afgedwing word. Hierdie openheid behoort behou te word deurgaans die hele navorsingsproses, en nie net aan die begin nie (Finlay, 2008a:5).

In die fenomenologie is daar 'n behoefte aan 'n oop houding – 'n “fenomenologiese houding” (Finlay, 2009:12). Die meeste fenomenoloë sal saamstem dat hierdie houding – of meer die ‘proses’ – is een van die vele (indien nie die mees) belangrikste dimensies van fenomenologiese navorsing nie (Finlay, 2008b:2). Die aard van die “fenomenologiese houding” word verstaan as die proses van die retensie van 'n wonder en openheid tot die wêreld terwyl voorveronderstellings refleksief weerhou word (Finlay, 2008b:1). Die “fenomenologiese houding” behels 'n radikale transformasie in ons benadering waar die navorser streef om voorveronderstellings op te skort (Finlay, 2008b:2), en om oop te wees vir die “ander” en te poog om die wêreld vars, in 'n ander manier te sien (Finlay, 2009:12).

Hierdie spesiale houding wat vir die fenomenologiese projek vereis word, word geartikuleer as die “reduksie”. Die term “reduksie” was eerste geartikuleer deur Husserl (Finlay, 2008b:4) as 'n radikale self-mediterende proses waar die filosoof die natuurlike wêreld en die wêreld van interpretasie “in hakies plaas” ten einde die fenomeen in sy essensie te sien (Finlay, 2008b:2). In hierdie proses van “in hakies plaas” (Patton, 1990:408; Van Manen, 1990:47; Groenewald, 2004:7; Marshall & Rossman, 2006:105; Creswell, 2009:13; Marshall & Rossman, 2011:148) beteken dat die navorser sy/haar eie ervaring en begrip “opsy moet skuif” ten einde die ervarings van die deelnemers in die studie te verstaan (Creswell: Ibid). Navorsers se subjektiwiteit behoort dus op die voorgrond geplaas word om sodoende te begin met die proses van skeiding wat aan die navorser behoort eerder as aan die nagevorsde. Colaizzi (1973) in Finlay (2009:12) argumenteer dat die navorser se self-refleksie behels 'n belangrike stap van die navorsingsproses, en die vooropgestelde vooroordele en voorveronderstellings behoort in bewustelikheid gebring word, om hulle te skei van die deelnemers se beskrywings. Descombe (2007:81) verskaf 'n samevatting van die “in hakies plaas”-proses:

... researchers need temporarily to suspend common-sense beliefs. For the purposes of being able to provide a ‘pure’ description, researchers need to approach things without predispositions based on events in the past, without

suppositions drawn from existing theories about the phenomenon being studied and without using their everyday common-sense assumptions.

In haar uitbreiding van die konsep van 'reduksie', gebruik Dahlberg (2006) die term "beteueling" in die plek van "in-hakies-plaas" om te verwys na die idee van die "restraining of one's pre-understanding in the form of personal beliefs, theories, and other assumptions that otherwise would mislead the understanding of meaning and thus limit the research openness" (Dahlberg, 2006:16; Dahlberg, Dahlberg & Nystrom, 2008:129-130). Beteueling as 'n konsep maak gebruik van Merleau-Ponty se filosofiese perspektief van die 'drade van intensionaliteit'. Hierdie is die drade wat ons verbind met die wêreld wat nooit afgesny kan word nie, maar kan stywer gespan en losgemaak word (Ellett, 2012:5). Beteueling is 'n "oop en waaksame houding van aktiwiteit van wag vir die fenomeen om vanself te verskyn en self te vertoon" (Dahlberg *et al.*, 2008:130).

In die beskrywing van die "kuns van beteueling", beklemtoon Dahlberg *et al.* (2008:130) die navorser se dissipline:

Researchers should practise a disciplined kind of interaction ... with their phenomena and informants, and "bridle" the event of understanding so that they do not understand too quickly, too carelessly or slovenly, or in other words, that they do not make definite what is indefinite.

Verder reken Finlay (2008b:3) dat in die fenomenologiese proses streef die navorser nie om objektief, verwyderd en afsydig te wees nie, maar eerder om ten volle betrokke en geïnteresseerd te wees. Denscombe (2007:81) wys uit dat, vanaf 'n fenomenologiese perspektief, maak navorsers 'n integrale deel uit van die sosiale wêreld wat hulle streef om te ondersoek. Fenomenoloë sien die bestaande wêreld slegs deur die manier wat dit deur mense ervaar en interpreteer word. In hierdie verband merk Gray (2009:22) op dat die sleutel is om die subjektiewe ervaring van die subjek te bekom deur somtyds te probeer om jouself in die plek van die subjek te plaas. Daarom moet die navorser in staat wees om die "deelnemer se leefwêreld te betree" (Groenewald, 2004:7; Creswell, 2009:270) en om hom-/haarself "in die skoene" (Creswell, *Ibid*) van die deelnemer te plaas. Die oogmerk van die navorser is om met die deelnemer se situasie te empatiseer (Finlay, 2008a:5). Stewart (1998:15/17) in Botha (2001:15) praat van 'n empatiese begrip wat nodig is om

geloofwaardige data te ontgin. Hiermee word een van die kenmerke van hermeneutiese fenomenologie, te wete “’n sterk morele dimensie” vergestalt (sien tabel 3.2).

Van Manen (1990:46) reken dat die probleem met fenomenologiese navorsing is nie dat ons te min weet oor die fenomeen wat ons wens om te ondersoek nie, maar dat ons eintlik te veel weet. Hierdie “te veel weet” is ‘n bekommernis (Ellett, 2011:5). Eerder as jou voorveronderstellings “in hakies te plaas” en hulle “opsy te skuif”, glo Dahlberg (2006) dat die navorser nie sy/haar ervarings opsy kan skuif nie; hulle is daar met jou en beïnvloed jou in ‘n mate. Hierdie “in hakies plaas” kan uitermate moeilik wees vir die navorser wie die fenomeen eerstehands ervaar het. Ek het gevind dat met die huidige navorsing was dit onmoontlik om myself van my studie te skei. Terwyl ek ‘n navorser in hierdie studie is, bly ek ook ‘n primêre skoolonderwyser. As dienende onderwyser het ek my sienings wat onvermydelik sal bots en ‘n impak het op die interpretasie van die data. Terwyl ek elke poging aangewend het om die impak van my geleefde ervarings in die navorsingsproses te minimaliseer, sou dit akademies oneerlik wees om te aanvaar dat hulle geen effek sal hê nie. Daarom het ek besluit om die probleem van “om myself van my studie te skei” aan te gryp deur my denke en ervarings toe te laat om parallel met dié van my deelnemers te laat loop. Die gebruik van betuelling het my toegelaat om te konsentreer op my deelnemers terwyl dit terselfdetyd my daardie plek gegee het wat ek nodig het om my stem te laat hoor. Ek was beter in staat om die individuele ervaringe wat vertel is, wat so soortgelyk aan myne is, te hoor.

3.13 DATA-INSAMELING

3.13.1 Inleiding

Soos reeds vermeld, is die navorser die primêre instrument van data-lewering in kwalitatiewe navorsing (sien 3.7.3). Kwalitatiewe data neem die vorm aan van woorde (gesproke of geskrewe) en visuele beelde (waargeneem of kreatief geproduseer), wat primêr geassosieer word met navorsingstrategieë soos etnografie en fenomenologie (Denscombe, 2007:286).

Gray (2009:22) beweer dat fenomenologie daaraan vashou dat enige poging om sosiale realiteit te verstaan, moet gegrond wees in mense se ervarings van daardie realiteit. Die

sleutelkwaliteit wat in die data deur fenomenoloë gesoek word, is *konkreetheid* (Wertz, 2005). Fenomenoloë is gesteld om sosiale fenomene vanaf die akteur se eie perspektief te verstaan (Patton, 1990:57). Daarom is dit noodsaaklik vir navorsers om toegang te kry tot mense se denke ten einde hul aksies te interpreteer en te verstaan (Gray, 2009:171). Finlay (2008a:5) reken dat besonderhede van die persoon se geleefde situasie eerder as hul abstrakte sienings of interpretasies benodig word in 'n poging om toegang te verkry tot die persoon se geleefde ervaring. Fenomenoloë is geneig om, tydens data-insameling, die deelnemers te vra om hul ervaring konkreet te beskryf.

Finlay (2008a:5) merk op dat van die baie metodes wat beskikbaar is vir die insameling van kwalitatiewe data, is sommige meer geskik vir fenomenologie as ander – daar is natuurlike verwantskappe. Sy gaan verder en noem dat die mees algemene metodes wat gebruik word, sluit in die gebruik van: narratiewe in onderhoude, dagboeke en protokols; deelnemende observasie en reflektiewe dagboeke of die navorsers se eie introspektiewe verslae. Supplementêre tegnieke soos inligtingsnetwerke, kunswerk of die gebruik van eksterne literêre of dokumentêre bronne mag ook gebruik word om betekenis verder te verken. In verband met data-bronne, verklaar Van Manen (1990:53-68) dat fenomenoloë kan 'n verskeidenheid van data-bronne gebruik, insluitend hul eie persoonlike ervaring; insigte verkry in die fenomeen deur sy etimologie na te spoor; ervaringsgerigte beskrywings van ander te bekom via onderhoude of observasie; ervaringsgerigte beskrywings in literatuur te gebruik (byvoorbeeld gedigte, novelle, toneelstukke, biografieë, dagboeke) en kuns wat ervaringsgerigte data lewer; en die raadpleging van fenomenologiese literatuur.

Volgens Magrini (2012) maak ons ervaringsgerigte data bymekaar deur 'n verskeidenheid van aktiwiteite en media, wat almal ontluk vanaf en hul weg terugvind na ons persoonlike ervaring: Observasie, beskrywings van ander se ervarings (biografieë), protokol skryfwerk (die skep van fenomenologiese tekste), onderhoude, joernale, dagboeke, kunswerk, en fenomenologiese literatuur (wat digkuns, literêre tekste, of filosofiese skryfwerk mag insluit). Giorgi (2009) in Englander (2012:27) merk op dat daar, in die algemeen, twee maniere is om data in te samel as die navorsers informasie oor die geleefde ervaring van 'n fenomeen van 'n ander persoon wil hê. Eerstens is dit die tradisionele 'aangesig-tot-aangesig' onderhoud, en tweedens, kan die navorsers vra vir 'n geskrewe verslag van die ervaring. Al hierdie genoemde data-bronne word gereken as legitieme maniere om

fenomenoloë te help om die fenomeen wat bestudeer word, te verstaan (Ehrich, 2005:5). Om ervaringsgerigte data vir hierdie studie in te samel, het ek gebruik gemaak van die volgende media: protokol skryfwerk (geleefde ervaring-beskrywings) en onderhoude (Van Manen, 1990:63-68). Behalwe die transkripsies van die onderhoude, het die geskrewe beskrywings van die ervarings, 'n waardevolle bron verskaf om die geleefde ervarings van die deelnemers te verstaan.

3.13.2 Protokol skryfwerk (geleefde ervaring-beskrywings)

Die beginpunt in fenomenologie is persoonlike ervaring (Van Manen, 1990:54). Van Manen (1990:63) beweer dat die “data” van menslike wetenskappe is menslike ervaring. Die bron van “persoonlike ervaring” (Denscombe, 2007:76; Finlay, 2009:8) is 'n beskrywing of 'n verslag van die geleefde ervaring. 'n Fenomenologiese studie is een wat fokus op beskrywings (Patton, 1990:71; Rossman & Rallis, 1998:72). In verband met 'n poging tot die daarstel van 'n beskrywing van 'n geleefde ervaring, verduidelik Van Manen soos volg: “To conduct a personal description of a lived experience, I try to describe my experience as much as possible in experiential terms, focusing on a particular situation or event. I try to give a direct description of my experience as it is, without offering casual explanations or interpretive generalizations of my experience” (1990:54). Om beskrywings van geleefde ervaring te produseer, stel Van Manen voor:

- (1) You need to describe the experience as you live(d) through it, avoiding as much as possible casual explanations, generalizations, or abstract interpretations.
- (2) Describe the experience from the inside, as it were; almost like a state of mind: the feelings, the mood, the emotions, etc.
- (3) Focus on a particular example or incident of the object of experience: describe specific events, an adventure, a happening, a particular experience.
- (4) Try to focus on an example of the experience which stands out for its vividness, or as it was the first time.
- (5) Attend to how the body feels, how things smell(ed), how they sound(ed), etc.

- (6) Avoid trying to beautify your account with fancy phrases or flowery terminology (1990:64-65).

Hierdie tipe van beskrywing is minder gemoeid met die feitelike akkuraatheid en meer gefokus op die aard van die geleefde ervaring van die fenomeen. Volgens Leedy en Omrod (2001:153) probeer 'n fenomenologiese studie om die vraag te beantwoord: "Hoe is dit om so-en-so te ervaar?" Van Manen (1990:63) reken dat as ons wens om die aard van 'n sekere ervaring of fenomeen te wil ondersoek, is die mees eenvoudige manier om met ons navorsing om te gaan, is om die geselekteerde individue te vra om hul ervarings neer te skryf. In hierdie huidige navorsing is data, behalwe onderhoude, in die vorm van geskrewe beskrywings ingesamel vanaf die sewe navorsingsdeelnemers. Om toegang tot die navorsingsdeelnemers te verkry, is daar direk met die deelnemers gepraat om hulle te vra om geskrewe beskrywings te produseer. Die volgende versoek is aan die deelnemers voorgelê: *Skryf asseblief 'n direkte verslag oor jou geleefde ervaring van hoe dit is vir jou om binne 'n performatiewe kultuur in die skool te werk.* Hierdie vraende stelling is ontwerp om die geleefde ervarings van primêre skoolonderwysers te onttrek, en elke deelnemer is gelaat om soveel of min, soos hulle dit gepas vind, te skryf. 'n Tydperk van twee maande was aan die deelnemers verskaf om die geskrewe beskrywings te voltooi en terug te besorg. Nadat die geskrewe beskrywings ontvang is, het die navorser die analitiese proses geïnisieer soos ingelig deur Van Manen se hermeneuties-fenomenologiese metode (Van Manen, 1990).

3.13.3 Fenomenologiese onderhoudsvoering

Navorsers kan nie bekostig om net op een data-insamelingstegniek staat te maak nie. Ander data-insamelingstegnieke en onderhoude kan mekaar wederkerig versterk (Botha, 2001:19). Onderhoude kan met vrug saam met ander data-insamelingstegnieke gebruik word om veral kruisvalidasie te bewerkstellig (Walker, 1985:4 en Smaling, 1994 in Botha, 2001:16). Somtyds word onderhoude gekoppel met ander vorme van data-insameling (Gray, 2009:370) ten einde die navorser met 'n goed-afgeronde versameling van informasie vir analise te voorsien (Turner, 2010:754). Aanvullend tot die protokol skryfwerk wat in hierdie studie gebruik is om data te lewer, het die navorser semi-gestruktureerde in-diepte fenomenologiese onderhoude met sewe primêre skoolonderwysers gevoer.

Onderhoude is een van die hoof data-insamelingstegnieke in kwalitatiewe navorsing (Punch, 2005:168). Fenomenologiese navorsers is geneig om die onderhoud te kies as gevolg van hul belangstelling in die betekenis van 'n fenomeen soos dit deur ander subjekte beleef word (Englander, 2012:14). Volgens Marshall en Rossman (2006:104) is die doel van fenomenologiese onderhoude om die betekenis van 'n konsep of fenomeen, wat 'n aantal individue deel, te beskryf. In hermeneutiese fenomenologie dien die onderhoud bepaalde doeleindes. Eerstens, word dit gebruik as 'n metode vir die verkenning en insameling van beskrywings (of stories) van geleefde ervaring. Tweedens, is dit 'n voertuig waarmee 'n gespreksverhouding ontwikkel word met die deelnemer oor die betekenis van 'n ervaring (Ajjawi & Higgs, 2007:619). Die algemene karaktertrek van onderhoudsvoering is dat dit die deelnemers toelaat om "in hul eie woorde hul stories te deel" (Ajjawi & Higgs, 2007:619) of "hul eie persoonlike perspektiewe uit te druk" (Patton, 1990:287). Onderhoude verskaf dus in-diepte informasie wat betrekking het op die deelnemers se ervarings van 'n bepaalde onderwerp (Turner, 2010:754). Die strewe van die navorser "om uit te vind wat in of op iemand se gedagtes is" (Patton, 1990:278), mag bereik word deur refleksie met die deelnemer oor die onderwerp voorhande (Van Manen, 1997 in Ajjawi & Higgs, 2007:619). Gegewe die bewering dat onderhoude "een van die kragtigste maniere is om ander te verstaan" (Punch, 2005:168), het onderhoudstranskripsies in hierdie studie 'n waardevolle bron verskaf om die geleefde ervarings van die deelnemers te verstaan. Onderhoude is dus mees effektief wanneer die doel van die navorsing is om insig in die "subjektiewe verstaan" (Schultz, 1967 in Seidman, 2006:11) van die deelnemers te bekom.

'n Onderhoud is 'n gesprek tussen mense waarin een persoon die rol van die navorser het (Gray, 2009:269). Tradisioneel vind onderhoude van 'aangesig-tot-aangesig' (Mason, 2002:62; Thomas, 2003:63; Creswell, 2009:179) of "een-tot-een" (Denscombe, 2007:175; De Vos *et al.*, 2005:286; Creswell, 2008:226) plaas waar die navorser direk met die deelnemer 'n onderhoud voer. Daar is verskeie maniere om navorsingsonderhoude uit te voer. Volgens Punch (2005:169) is baie al geskryf oor die onderwerp van die verskillende tipes van onderhoude. Patton (1990:280) en, Gall, Gall en Borg (2003) in Turner (2010:754) onderskei drie hooftipes van onderhoude: die informele gespreksonderhoud, die algemene onderhoudsgidsbenadering en die gestandaardiseerde oop-einde onderhoud. Soortgelyk aan Gray (2009:269), gebruik Descombe (2007:175-176) 'n drie-

ledige klassifikasie van gestruktureerde, semi-gestruktureerde en ongestruktureerde onderhoude.

Vir die doel van hierdie studie is individuele, semi-gestruktureerde onderhoude met primêre skoolonderwysers gevoer waarin die deelnemers vry was om op vroe uit te brei en dus die meeste gepraat het. "Oop-einde vroe behoort gevra te word om die deelnemers toe te laat om hulself vrylik uit te druk" (De Vos *et al.*, 2005:297). Deur semi-gestruktureerde onderhoude, wat as 'n oop tegniek omskryf word, is 'n meer geldige respons van die deelnemer se perspektief van die fenomeen 'performatiwiteit' verkry. In fenomenologiese navorsing is onderhoude geneig om relatief lank te wees (in die omgewing van een uur, dikwels meer) sodat daar heelwat tyd is om diep te delf in die kwessies soos hulle voorkom (Denscombe, 2007:82). Die onderhoude het tussen 40 minute en 80 minute geduur; die gemiddelde lengte was 60 minute. Die lengte van die onderhoude was hoofsaaklik bepaal deur die diepte waarin 'n deelnemer gewillig was en in staat was om die onderwerp te bespreek.

In 'n semi-gestruktureerde onderhoud het die onderhoudsvoerder nie 'n spesifieke stel vroe wat in 'n bepaalde volgorde gestel moet word nie (Patton, 1990:280; Babbie & Mouton, 2001:289; Mason, 2002:67; Denscombe, 2007:82). Binne die bestek van hierdie studie het die onderhoudsvoerder eerder van 'n algemene plan of 'n onderhoudsgids gebruik gemaak. 'n Onderhoudsgids is 'n lys van onderwerpe (Mason, 2002:62; Marshall & Rossman, 2011:144), temas (De Vos *et al.*, 2005:296) of kwessies (Patton, 1990:280; Gray, 2009:373) wat die onderhoudsvoerder tydens die onderhoud wil dek. In hierdie studie is die onderhoudsvroe gekonstrueer rondom spesifieke temas wat Seidman (1998:12) in O'Connor (2008:120) glo wat nodig is vir 'n fenomenologiese onderhoud. Die vroe vir die onderhoud is gebaseer op my sentrale navorsingsvraag: "Wat is die geleefde ervarings van primêre skoolonderwysers binne 'n kultuur van performatiwiteit?" Die onderhoud is dus buigsaam en word aangepas by die deelnemer en die omstandighede waaronder die onderhoud gevoer word.

Die semi-gestruktureerde onderhoud laat toe vir die opvolg van sienings en opinies waar dit gunstig is vir deelnemers om op hul antwoorde uit te brei (Gray, 2009:373). Opvolgvroe (Patton, 1990:324; Seidman, 2006:83) is subvroe onder elke vraag wat die navorser vra om meer informasie te ontlok. Turner (2010:758) noem dat die navorser moet voorbereid

wees met opvolg vrae ten einde te verseker dat hulle optimale response van die deelnemers verkry. Hierdie opvolg vrae wissel van die verkenning van die inhoud in meer diepte (uitbreiding) tot om die deelnemer te vra om die antwoord in meer detail te verduidelik (uitklaring) (Patton, 1990:324-325; Creswell, 2008:229). Dit is deurslaggewend wanneer 'n fenomenologiese benadering gevolg word waar die doelstelling is om subjektiewe betekenis wat deelnemers aan konsepte of gebeurtenisse toeskryf, verken word (Gray, 2009:373).

'n Belangrike aspek van onderhoudsvoering is die manier waarop rekord gehou word van die interaksie tussen onderhoudsvoerder en deelnemer. Punch (1998:181) stel die volgende moontlikhede vir semi-gestruktureerde onderhoude voor: bandopname, video-opname, of notas. Volgens Burns (2000:429) is 'n bandopname die beste metode om tydens 'n onderhoud te gebruik, want indien die navorser nie notas hoef te maak nie, word hy of sy in staat gestel om op 'n natuurlike manier aan die gesprek deel te neem. Om hierdie rede het die navorser die onderhoude op band geneem en die data daarna getranskribeer vir die doeleindes van latere data-analise.

Noudat die twee data-insamelingsmetodes verduidelik is, naamlik protokol skryfwerk en semi-gestruktureerde in-diepte fenomenologiese onderhoude, sal die analisering van die data verduidelik word.

3.14 DATA-ANALISE

In ooreenstemming met die navorsingsmetode wat in hierdie studie aangeneem is (sien Van Manen, 1990), is die data-analitiese metodes ontwikkel vanaf die hermeneuties-fenomenologiese beginsels, en die riglyne in die literatuur oor die bruikbare maniere om navorsingsdata te interpreteer. Volgens Ehrich (2005:5) gebruik hermeneutiese fenomenologie minder voorskriftelike metodes van data-analise.

Henning *et al.* (2004:103) argumenteer dat die analitiese proses is die 'hartklop' van navorsing, en dit is hier waar die analis se kwaliteit van denke duidelik navore kom. Die primêre fokus van data-analise het hoofsaaklik betrekking op die verkryging en interpretasie van betekenis vanuit die data wat ingesamel is. Hierdie proses van analise

waarin die navorser hom of haar op kritiese en kreatiewe denke moet beroep, word as 'n heen-en-weer-spel tussen die navorser en die data beskou (Strauss & Corbin, 1998:13).

In die relevante literatuur (Burns, 2000; Patton, 2002; De Vos *et al.*, 2005; Marshall & Rossman, 2011) word verskeie doeleindes van data-analise aangebied. Burns (2000:430) is van mening dat die doel van data-analise is om betekenis in die data te vind, wat bewerkstellig word deur die informasie sistematies te rangskik en aan te bied. Patton (2002:432) noem dat kwalitatiewe analise *transformeer* data in bevindinge. "This involves reducing the volume of raw information, sifting significance from trivia, identifying significant patterns and constructing a framework for communicating the essence of what the data reveals" (De Vos *et al.*, 2005:333). Data-analise is ook die proses om orde, struktuur en betekenis te bring tot die massa van ingesamelde data. "It is a messy, ambiguous, time-consuming, creative and fascinating process. It does not proceed in a linear fashion; it is not tidy/neat" (De Vos *et al.*, 2005:333; Marshall & Rossman, 2011:207). Kwalitatiewe data-analise is 'n soeke vir algemene verklarings oor verhoudings (De Vos *et al.*, 2005:333; Marshall & Rossman, 2011:207) tussen kategorieë van die data (De Vos *et al.*, 2005:ibid), en onderliggende temas (Marshall & Rossman, 2011:ibid). Volgens Marshall & Rossman (1999:150) in De Vos *et al.* (2005:333) en Strauss & Corbin (1997) in Marshall & Rossman (2011:207) bou data-analise gegronde teorie.

Vanweë die groot volume van data wat kwalitatiewe navorsers insamel (Patton, 1990:379; Botha, 2001:17; Patton, 2002:440; Creswell, 2008:245), is dit 'n "uitdagende taak om sin te maak" (Maykut & Morehouse, 1994:127) uit al die ingesamelde data. Die data moet voorberei en georganiseer word alvorens dit geanaliseer kan word (Denscombe, 2007:289; Creswell, 2008:245; Creswell, 2009:185); daarom is dit belangrik dat die navorser tyd moet spandeer om die data te organiseer (Marshall & Rossman, 2011:210). In hierdie studie het die navorser, net nadat hyself die bandopname van die onderhoude verbatim getranskribeer het, die transkripsies tesame met die geskrewe beskrywings van die deelnemers op rekenaarlêers georganiseer. Op hierdie manier is die data ontvanklik tot analise gemaak (Denscombe, 2007:289). Dis baie belangrik dat die navorser sy of haar data stoor in 'n heeltemal beveiligde houer, sodat niemand wat dit nie moet sien toegang tot die data moet kry nie (sien Lüders, 2004b in Flick, 2009:42). Omdat kwalitatiewe data geneig is om onvervangbaar te wees (Denscombe, 2007:289), het die navorser "*back-up*" kopieë van sy data gemaak (De Vos *et al.*, 2005:337; Denscombe, 2007:289), waarvan

een kopie deurgaans die data-analise gebruik is (Patton, 1990:380), en 'n ander kopie is in 'n kabinet in sy woning, vir veilighouding, weggebêre.

Nadat die navorser die tekstuele bronne in lêers op rekenaar vasgelê het, was die volgende stap om te begin met die proses van interpretasie en die proses van die identifisering van betekeniseenhede. Volgens Henning *et al.* (2004:102) het die kwalitatiewe navorser baie opsies hoe om die “rou” data om te skakel in finale patrone van betekenis. Hierdie aspek van die “baie verskillende data-analise variëte” (Punch, 2006:54), word onderstreep deur Crabtree en Miller (1992:17), soos aangehaal in Marshall en Rossman (2011:208), wanneer hulle noem dat daar “naastenby so baie analitiese strategieë bestaan soos wat daar kwalitatiewe navorsers is”. In die beskikbare, relevante literatuur word verwys na verskillende benaderings tot kwalitatiewe data-analises, soos onder meer inhoudsanalise (Patton, 1990:381; Silverman, 2000:128; Henning *et al.*, 2004:102; Gray, 2009:513), gegronde teorie analyse (Henning *et al.*, 2004:101; Gray, 2009:ibid), narratiewe analyse (Riessman, 2002:217 in Henning *et al.*, 2004:103; Gray, 2009:513), gespreksanalyse (Henning *et al.*, 2004:104; Gray, 2009:513), diskoers analyse (Flick, 1998:203 en Phillips & Hardy, 2002 in Henning *et al.*, 2004:103), konstante vergelykende analyse (Maykut & Morehouse, 1994) en tematiese analyse (Creswell, 2008:256). In hierdie studie het die navorser 'n tematiese analitiese benadering gebruik om die navorsingsdata te analiseer. Die hooffokus in hierdie benadering is om te kyk vir patrone (Denscombe, 2007:292), kategorieë (De Vos *et al.*, 2005:337; Marshall & Rossman, 2011:215) of temas (De Vos *et al.*, 2005:337; Denscombe, 2007:ibid; Creswell, 2008:256; Marshall & Rossman, 2011:ibid) wat herhaaldelik in die data ontluik (Denscombe, 2007:289). Finlay (2008a:6) beklemtoon hierdie punt deur te noem dat navorsers dikwels beoog om belangrike temas, wat vanaf die data ontluik, te identifiseer.

Tema stam vanaf die Griekse woord *thema* – dit wat neergelê word. *Thema* in 'n tesis (Pearsall, 1998:1921 en 1924). 'n Tesis is “'n posisie, vanaf *tihenai*, om te plaas”. 'n Tema word geplaas, neergelê (Odendal & Gouws, 2000:1148 en 1155). Volgens Van Manen (1997) in Brown *et al.* (2007:6) is 'n tema die fokus, punt, betekenis, of struktuur van 'n ervaring waarsonder die ervaring nie sal wees wat dit behoort te wees nie. Dit word verbind aan 'n posisie, 'n waarde, 'n betekenis. “Fenomenologiese temas mag verstaan word as die strukture van ervaring” (Van Manen, 1990:79). Vir Van Manen is 'n tema “... not an object one encounters at certain points or moments in the text [a theme is not a

thing]; ... is the form of capturing the phenomenon one tries to understand" (1990:87). Die formulering van "temas" laat ons toe om te beheer en orde te gee aan ons navorsing en sy geskrewe uitdrukking (Van Manen, 1990:92-93).

Vervolgens word die twee prosesse, wat die navorser in die data-analise gevolg het, verduidelik. Eerstens, die proses waardeur ek die teks geneem het om betekenisenhede of temas te identifiseer. En tweedens, hoe ek die aard van die geleefde ervaring, soos in die ingesamelde teks in my studie, geïdentifiseer het. In hierdie verband reken Van Manen (1990:78):

To do human science research is to be involved in the crafting of a text. In order to come to grips with the structure of meaning of the text ... in terms of meaning units, structures of meaning or themes. Reflecting on lived experience then becomes reflectively analyzing the structural or thematic aspects of that experience.

Soos reeds vermeld (sien 3.12.1) is een van die navorsingaktiwiteite in hermeneuties-fenomenologiese navorsing om te reflekteer op die essensiële temas wat die fenomeen karakteriseer. Wanneer dit kom by analyse, is fenomenologiese navorsers besig in 'n aktiewe en volgehoue refleksie soos hulle 'verwyl' met die data en ondervraend daarmee omgaan (Finlay, 2008a:5). Dahlberg, Drew en Nystrom (2001) in McClure en Brown (2008:9) stel voor 'n aantal spesifieke tipe vrae wat gevra kan word in verband met die inhoud van die ingesamelde data. Hierdie proses van bevraagtekening van die teks produseer 'n reeks van "betekenisenhede" (Maykut & Morehouse, 1994:129; Groenewald, 2004:11; Henning *et al.*, 2004:105; Creswell, 2009:184) in die taal van die subjekte (McClure & Brown, 2008:9-10). Die hele analitiese proses beoog om die geleefde ervaring te ondersoek vanaf diegene wie die ervaring produseer eerder as die voorskrywing van die navorser se interpretasies. Dit behoort die interpretasies van die deelnemers te wees van die fenomeen onder bestudering wat die gemeenskaplikhede van die geleefde ervaring van die fenomeen identifiseer. Volgens Van Manen (1990:92) kan tematiese aspekte van ervaring ontbloot word of geïsoleer word vanaf die deelnemers se beskrywings van die ervaring deur drie prosesse. Die drie benaderings om tematiese aspekte binne 'n teks te identifiseer, is die volgende:

- (1) Die holistiese of kernagtige benadering,
- (2) Die selektiewe of 'highlighting' benadering, en
- (3) Die gedetailleerde of 'line by line' benadering, of die "close-read" benadering (Van Manen, 1990:92-95).

Elkeen van hierdie benaderings rig 'n verskillende siening van die teks. Die eerste benadering is meer globaal, waarin die interpreteerder die teks as 'n geheel lees en dan 'n frase formuleer wat die fundamentele betekenis vaslê. Hierdie benadering soek dus die algehele betekenis van die teks. In die tweede benadering selekteer die interpreteerder spesifieke frases of sinne in die teks wat die essensie van die fenomeen vaslê. Hierdie benadering fokus dus op frases of sinne wat in die teks uitstaan. In die derde benadering word elke sin ondersoek om te bepaal wat dit ontbloot oor die ervaring. Hierdie benadering is dus 'n noukeurige ondersoek – sin na sin – van die teks. Die navorser het al drie benaderings in die huidige studie gebruik.

Nog 'n vorm van die bevraagtekening van die teks en sy "groepering van betekeniseenhede" (Groenewald, 2004:11) is 'n proses waarna Van Manen (2002) verwys as 'gerigte eksistensiële refleksie'. In hierdie studie was dit gebruik as die dimensies waarvandaan ontvouende betekenis en moontlike temas in aanmerking geneem is. Alle fenomenologiese navorsing behels "eksplorاسies in die struktuur van die menslike leefwêreld, die geleefde wêreld soos ervaar is in alledaagse situاسies en verhoudings" (Van Manen, 1990:101). Van Manen (1990:101; 2002) suggereer vier fundamentele leefwêreld temas wat gebruik kan word om die leefwêreld van primêre skoolonderwysers te ondersoek: "geleefde ruimte" ('spatiality'), "geleefde liggaam" ('corporeality'), "geleefde tyd" (temporaliteit), en "geleefde menslike verhouding" ('relationality or communality'). Hierdie fundamentele temas wat suggereer dat ons die lewe ervaar deur *liggaam, ruimte, tyd en verhoudings*, is 'n bruikbare lens om ons te help om die geleefde ervarings van primêre skoolonderwysers binne 'n kultuur van performatiwiteit te verstaan.

'n Verdere navorsingsaktiwiteit in hermeneutiese fenomenologie, soos verstaan deur Van Manen (1990), is dié van "die kuns van skryf en herskryf" (sien par. 3.12.1). In sy boek (sien 3.10.4) bied Van Manen (1990) 'n vrugtevolle beskrywing aan van hermeneuties-fenomenologiese skryfwerk. Sy elegante demonstrasie van hermeneuties-

fenomenologiese skryfwerk het menige studies (Kakkakori, 2009:25), insluitend hierdie huidige navorsing, beïnvloed.

“Menslike wetenskaplike navorsing is ‘n vorm van skryf. Die skep van ‘n fenomenologiese teks is die doel van die navorsingsproses” (Van Manen, 1990:111). Maykut en Morehouse (1994:145) beweer dat die laaste stap in die data-analise is om te skryf oor wat die navorser gehoor het, gesien het en nou verstaan. Verder erken hulle dat die opskryf van die navorsing deel is van die analitiese proses (Maykut & Morehouse, 1994:145). Marshall & Rossman (1999:157), soos aangehaal in De Vos *et al.* (2005:339/350), noem dat die skryf oor kwalitatiewe data nie van die analitiese proses geskei kan word nie. “It is central to that process, for in the choice of particular words to summarise and reflect the complexity of the data, the researcher is engaging in the interpretive act, lending shape and form – meaning – to massive amounts of data” (De Vos *et al.*, 2005:339). Hierdie proses van reflektiewe skryf en herskryf (Finlay, 2008a:6), of wat Van Manen (1990) ‘n “kuns” noem, beoog om diepte te skep: veelvuldige lae van betekenis word bewerk om sekere waarhede te ontbloot, terwyl die veelsinnigheid van ervaring behou word (Finlay, *Ibid*).

Die uitkoms van die gebruik van ‘n hermeneuties-fenomenologiese benadering is ‘n skryfstuk (Ehrich, 2005:5) – “die harmoniese klank van die data wat bymekaarkom in ‘n narratiewe vorm om sin te maak van die fenomeen wat bestudeer word” (Maykut & Morehouse, 1994:145). Om met fenomenologiese navorsing besig te wees, “is already and immediately and always a *bringing to speech of something*. And this thoughtfully bringing to speech is most commonly a writing activity” (Van Manen, 1990:32). Van Manen (1990:33) gaan verder en verduidelik dat die kuns van skryf is “the application of *logos* (language and thoughtfulness) to the phenomenon (an aspect of lived experience), to what shows itself precisely as it shows itself”. Om fenomenologies te skryf, is om poëties te skryf, sê Van Manen (1990). Dit is die “untiring effort to author a sensitive grasp of being itself” (Van Manen, 1990:132). Magrini (2012) sluit hierby aan deur te noem dat om te skryf is die poëtiese handeling van die formulering en kommunisering van ons “fenomenologies-ontologiese” begrip van geleefde ervaring.

Die primêre vorm vir die voorstelling en verslaggewing van die bevindinge in kwalitatiewe navorsing is ‘n narratiewe bespreking. ‘n Narratiewe bespreking is ‘n skryfstuk in ‘n

kwalitatiewe studie waarin outeurs, in detail, die bevindinge vanaf hul data-analise saamvat (Creswell, 2008:262). Daar is geen voorgeskrewe model (Rossman & Rallis, 2003:343-346 en Neuman, 2000:474-475 in De Vos *et al.*, 2005:253-254) of vorm (Creswell, 2008:262) vir hierdie narratief nie. Genoemde skrywers in De Vos *et al.* (2005:253-254) onderskei tussen die volgende modelle vir die organiserings van 'n kwalitatiewe verslag: onder andere, chronologie, lewens storie, temas, geskrewe skets en kritiese gebeurtenisse. Creswell (2008:262) identifiseer narratiewe vorms wat gereeld gebruik word, naamlik die bespreking wat 'n chronologie voorstel, 'n bespreking wat gebeurtenisse beskryf, 'n bespreking van 'n figuur, en 'n bespreking wat handel oor hoe deelnemers bemagtig of verander het, en so meer. Die navorser se besluit oor watter vorm om te gebruik, hang af van die doel van sy/haar navorsing en die tipe van data wat hy/sy geanaliseer het vir sy/haar bevindinge, aldus Creswell (2008:263). In hierdie studie is die narratiewe verslag georganiseer volgens betekenisvolle temas wat vanuit die data ontleik het. Die fokus is op gemeenskaplike temas in die ervaring (Leedy & Omrod, 2001:154). Die strukturerings van betekenis met temas het dus die grondslag gevorm vir die proses van "bringing speech to something" (Van Manen, 1990:32). Deur te skryf, gee ons vorm aan dit wat gemanifesteer word deur die tematiese analise; anders gestel: deur te skryf kommunikeer ons die tematiese analisering van essensies (Magrini, 2012).

De Vos *et al.* (2005:352) reken dat baie outeurs beklemtoon die belangrikheid van die bring van die stem van die deelnemers binne die navorsingsverslag. Die insluiting van bepaalde elemente in 'n kwalitatiewe verslag soos uittreksels (Denscombe, 2007:199-200; Creswell, 2009:193) of aanhalings (De Vos *et al.*, 2005:352; Denscombe, 2007:200; Creswell, 2008:257) of "deelnemers se direkte woorde" (Creswell, 2008:ibid) vanaf die data, gee stem aan die geleefde ervarings van die deelnemers. Denscombe (2007:199-200) benadruk veral die gebruik van uittreksels in navorsingsverslae. Hy reken dat uittreksels vanaf onderhoudstranskripsies kan tot goeie effek in sosiale navorsing gebruik word. Eerstens, "omdat die leser van die navorsingsverslag nie normaalweg toegang het tot al die data nie" (Denscombe, 2007:303), gee dit die leser 'n geur van die data en laat die leser *die punte soos deur die deelnemers gestel, 'hoor'*. Tweedens, kan die uittreksels gebruik word as 'n bewysstuk om die argument te ondersteun wat deur die navorser in die verslag gekonstrueer word (Denscombe, 2007:199-200). In die huidige navorsingsverslag het die navorser, "in die rol van redakteur" (Denscombe, 2007:303), "kort aanhalings" (Creswell, 2008:257) vanaf die data wat ingesamel is, ingesluit "om realisme tot die

skryfstuk te voeg” (Creswell, 2008:ibid). Ehrich (2005) wys weer op die gebruik van anekdotes in die navorsingsverslag deur te verwys na Van Manen (1991) wat anekdotes deurgaans sy geskrewe werk gebruik; aangesien anekdotes konkrete voorbeelde van insigte is wat help om ervarings vas te lê. Uit voorafgaande is dit duidelik dat “die finale resultaat van ‘n fenomenologiese studie is ‘n beskrywing van die fenomeen soos gesien deur die oë van die mense wie dit eerstehands ervaar het” (Leedy & Omrod, 2001:154). Die implementering van die laasgenoemde navorsingsaktiwiteite (sien 3.12.1, verwysend na (3) en (4)) sal in Hoofstuk 4 beskryf word. Vervolgens word die etiese aspekte wat rondom navorsing in ag geneem moet word, bespreek.

3.15 ETIESE OORWEGINGS

3.15.1 Inleiding

In hierdie afdeling word die etiese kwessies, wat relevant is tot kwalitatiewe navorsing, kortliks bespreek. Punch (2006:55-56) beweer dat alle navorsing het etiese dimensies, “en wanneer menslike wesens die fokus van ondersoek is, moet ons nouliks let op die etiese implikasies van wat ons beoog om te doen” (Leedy & Omrod, 2001:107). Daarom moet navorsers waaksaam wees in die handhawing van hoë etiese standaarde (Creswell, 2008:240). Creswell (2008:56) merk op dat ‘n navorser se etiese verantwoordelikhede sluit in die oorkoepelende beginsels van akademiese integriteit en eerlikheid, en respek vir ander mense.

Navorsingsetiek het primêr te doen met die interaksie tussen die navorser en die mense wie hy/sy bestudeer. Flick (2009:36) reken dat etiese kodes geformuleer word om die verhoudings van die navorsers met die mense wie hulle gaan bestudeer, te reguleer. Om hierdie rede moet ‘n basis van vertroue tussen navorsers en die navorsingsdeelnemers gevestig word (Mack *et al.*, 2005:8). Die navorser moet voortdurend die vertroue van die deelnemers verwerf (Mason, 2002:80; Mack *et al.*, 2005:10). Die daarstel van ‘n wedersydse vertrouensverhouding is belangrik sodat rapport bevorder kan word. Seidman (2006:95) praat van ‘n I/Thou-verhouding tussen mense wat na aan mekaar staan. In hierdie studie het die navorser ‘n nuwe verhouding met die deelnemers ontwikkel, veral die lig van die feit dat die navorser “te doen gehad het met die mees sensitiewe en intieme sake in mense se lewens” (Punch, 2005 in Gray, 2009:188).

Mack *et al.* (2005:8) argumenteer dat wanneer ons navorsing op mense uitvoer, moet die welsyn van die navorsingsdeelnemers ons topprioriteit wees. Die navorser het die verantwoordelikheid om toe te sien dat die deelnemers beskerm word teen enige skade (Leedy & Omrod, 2001:107; Flick, 2009:37), hetsy fisiese of sielkundige skade (Leedy & Omrod, *Ibid*). Mack *et al.* (2005:8) reken dat as daar 'n keuse gemaak moet word tussen skade doen aan 'n deelnemer en skade doen aan die navorsing, dan is dit die navorsing wat opgeoffer sal word, want die navorsingsvraag is altyd van sekondêre belang.

Soos reeds vermeld (sien 1.10) moes ek, alvorens my studie in aanvang kon neem, eers 'n aansoek vir etiese klaring aan die Universiteit Stellenbosch rig, vir goedkeuring om deelnemers tydens die data-insamelingsproses by my studie te betrek. Die goedkeuringstifikaat, verwysingsnommer DESC_Vanwyk2013, word in Bylaag B, aangeheg. Nadat ek skriftelike toestemming van die Wes-Kaap Onderwysdepartement (Bylaag C) ontvang het om die ondersoek by die skole te doen, is die prinsipale persoonlik deur die navorser besoek om toestemming te verkry dat die ondersoek by die betrokke skole uitgevoer kon word (sien Bylaag D). Die volgende stap was om die geselekteerde onderwysers te nader vir hul samewerking. Die geteikende onderwysers is of persoonlik of telefonies genader, en aan hulle is geskrewe informasie oor die navorsing gegee. Volgens Gray (2009:188) moet alle navorsers etiese beginsels in aanmerking neem wanneer hulle hul navorsing uitvoer. Vervolgens word die fundamentele beginsels van navorsingsetiek bespreek.

3.15.2 Die fundamentele beginsels van navorsingsetiek

In hierdie studie het die navorser etiese uitdagings verwant aan die beginsels van *ingeligte instemming*, *konfidensialiteit* en *anonimiteit* oorweeg. Die volgende etiese oorwegings is gedurig in hierdie studie eerbiedig.

3.15.2.1 Ingeligte instemming

Etiese riglyne benadruk die belangrikheid van 'ingeligte instemming' van deelnemers in navorsing (Silverman, 2000:201; Leedy & Omrod, 2001:107; Mason, 2002:80/81; Creswell, 2008:238; Flick, 2009:37). Eerstens, moet deelnemers ingeligte instemming gee ten einde

deel te neem. Die deelnemers in hierdie studie is ten volle ingelig oor die doel en aard van die beoogde navorsing, en 'n keuse gelaat om of deel te neem of nie. Die deelnemers is daarop attent gemaak dat hul instemming tot deelname aan hierdie navorsing streng vrywillig is, en dat hulle die reg het om enige tyd van die studie te onttrek indien hulle so voel. Die deelnemers in die studie het ingestem om deel te neem op die basis van die informasie wat die navorser aan hulle gegee het (Flick, 2009:37), en elkeen het daarna 'n ingeligte instemmingsvorm onderteken (Marshall & Rossman, 2011:48). (sien Bylaag E).

3.15.2.2 Vertroulikheid

Vertroulikheid van die deelnemers is van uiterste belang (Creswell, 2008:240). Navorsers moet die deelnemers se vertroulikheid waarborg (Mason, 2002:80; Flick, 2009:40), wat beteken dat die informasie oor die deelnemers slegs op 'n manier gebruik sal word wat dit onmoontlik vir ander persone sal maak om die deelnemers te identifiseer (Flick, 2009:Ibid). Die deelnemers vir my navorsing is verseker dat enige data wat hulle verskaf, sal vertroulik hanteer word en sal slegs vir akademiese doeleindes in hierdie navorsingsprojek gebruik word.

3.15.2.3 Anonimiteit

Die navorser moet voorsorgmaatreëls tref om die anonimiteit van die deelnemers te verseker. Dit beteken dat hul identiteite beskerm sal word (Marshall & Rossman, 2011:48). In hierdie studie het die navorser die deelnemers se persoonlike besonderhede, wat in die loop van die ondersoek bekom is, as absoluut vertroulik behandel. Die anonimiteit van die deelnemers is verder beskerm deurdat die navorser skuilname aan hulle toegeken het wat in die analitiese proses en die navorsingsverslag gebruik is.

3.16 DATA-VERIFIKASIE

Tydens die implementering van hierdie navorsingstudie is hoofsaaklik kwalitatiewe data ingesamel om antwoorde op die gestelde sentrale navorsingsvraag en subvrae te verkry. Verskeie skrywers soos Punch (1999:98) en Mertens (1998:180) is van mening dat daar bepaalde kriteria moet wees om die kwaliteit van kwalitatiewe navorsing as 'n geheel te beoordeel. Volgens Leedy en Omrod (2001:103) sal die navorsing slegs tot 'n mate

waardevol wees indien dit die navorser toelaat om betekenisvolle en verdedigbare gevolgtrekkings uit die data te maak. Om hierdie rede is die verifikasie van kwalitatiewe navorsing deurslaggewend (Denscombe, 2007:296), en moet die navorser 'n manier het om te demonstreer dat sy/haar bevindinge 'waar' is, anders is geen goeie grond vir enige een om hom/haar te glo nie (Denscombe, Ibid).

3.16.1 Geloofwaardigheid

Deurgaans die data-insamelings- en analitiese proses moet die navorser seker maak dat sy/haar bevindinge en interpretasies akkuraat is (Creswell, 2008:266). Creswell (2008:266) beweer dat daar verskeie terme is wat kwalitatiewe navorsers gebruik om die akkuraatheid van die navorsingsverslag te beskryf. "Terms abound in the qualitative literature that speaks to this idea, such as *truthfulness*, *authenticity*, and *credibility*" (Lincoln & Guba, 1985 in Creswell, 2008:266; Creswell & Miller, 2000 in Creswell, 2009:181). In hierdie studie sal die term 'geloofwaardigheid' gebruik word. Silverman (2006) in Denscombe (2007:296) verklaar dat geloofwaardigheid essensieel is vir alle navorsing. Geloofwaardigheid in kwalitatiewe navorsing is die konsep ekwivalent aan eksterne geldigheid in kwantitatiewe studies, en as sulks verwys dit na die graad waartoe bevindinge, en by implikasie die metodes wat gebruik was om die bevindinge te genereer, vertrou kan word (Rossouw, 2003:178-180 in De Vos *et al.*, 2005:353). Daarom is die geloofwaardigheid van navorsing iets wat noodwendig gedemonstreer moet word as 'n integrale deel van die navorsingsproses. Denscombe (2007:296) rig die volgende waarskuwing aan navorsers: "It should not be taken for granted. Researchers should not assume that people are naive and will take their findings at face-value. Nor should they count on people to trust the researcher's word on the quality of the findings as an act of faith. For the research to achieve credibility it needs to demonstrate in some way or other that the findings are based on practices that acknowledge to be the bases of good research" (Denscombe, Ibid). Die vraag van geloofwaardigheid vra essensieel: In watter mate kan ons vertrou plaas in die uitkoms van die studie? Glo ons wat die navorser gerapporteer het? (Maykut & Morehouse, 1994:145).

3.16.2 Betroubaarheid en geldigheid

Aspekte soos betroubaarheid en geldigheid mag die geloofwaardigheid van 'n navorsingsverslag verseker. Ten einde die betroubaarheid en geldigheid van die studie te verseker, moet die navorser, volgens Leedy en Omrod (2001:105), daarvan oortuig wees dat die gevolgtrekkings wat uit die data voortkom, gewaarborg kan word. Geldigheid was tradisioneel 'n konsep wat in kwantitatiewe navorsing gebruik is (Campbell & Stanley, 1963 in Gray, 2009:190), maar is in kwalitatiewe navorsing aangeneem (Gray, *Ibid*). Mason (2002:39) wys uit dat geldigheid verwys na of 'n navorser observeer, identifiseer of meet wat hy/sy veronderstel is om te doen. Met geldigheid, volgens Hammersley (1990:57) in Silverman (2000:175), word bedoel 'waarheid': geïnterpreteer as die mate waartoe 'n verslag die sosiale fenomeen waarna dit verwys, akkuraat verteenwoordig. Omdat 'n kwalitatiewe verslag met meer skeptisisme beskou word as 'n kwantitatiewe verslag, moet die navorser tyd neem en poog dat 'n gedetailleerde verslag van geloofwaardige prosedures in die navorsingsverslag ingesluit word (De Vos *et al.*, 2005:353), sodat die lesers die akkuraatheid van die bevindinge kan beoordeel. "The key is to provide readers with enough evidence so that they believe the recounted events and accept the interpretations as plausible" (Neuman, 2000:474 in De Vos *et al.*, 2005:253). Die navorsingspoging sal die navorser se tyd en inspanning tot waarde wees alleenlik tot die mate wat dit die navorser sal toelaat om sinvolle en verdedigbare gevolgtrekkings vanaf die data te maak (Leedy & Omrod, 2001:103).

Wanneer ons die geldigheid van 'n navorsingstudie oorweeg, moet ons twee basiese vrae stel: Eerstens, het die studie genoeg kontrole om te verseker dat die gevolgtrekkings wat ons onttrek regtig deur die data gewaarborg word. En tweedens, kan ons dit wat ons in die navorsingsituasie waargeneem het, gebruik om veralgemenings te maak oor die wêreld, bo en behalwe daardie spesifieke situasie? Die antwoorde tot hierdie twee vrae spreek onderskeidelik die kwessies van *interne* en *eksterne geldigheid* aan (Leedy & Omrod, 2001:103). Vervolgens verken ek geldigheid in kwalitatiewe navorsing vanaf slegs vanaf die eersgenoemde perspektief, naamlik interne geldigheid.

3.16.3 Interne geldigheid

Interne geldigheid is belangrik in enige navorsingstudie (Leedy & Omrod, 2001:105). “One of the key criteria addressed by positivist researchers is that of internal validity, in which they seek to ensure that their study measures or tests what is actually intended” (Shenton, 2004:64). Leedy en Omrod (2001:103-104) noem dat die interne geldigheid van ‘n navorsingstudie is die mate waartoe sy ontwerp en die data wat dit lewer, die navorser toelaat om akkurate gevolgtrekkings oor oorsaak-en-gevolg en ander verhoudings in die data te maak. Gray (2009:515) reken interne geldigheid verwys na of daar gebiedende bewyse is dat die navorser ‘n sterk band bereik het tussen hul bewyse en die teoretiese idees wat hy/sy daarvandaan ontwikkel het. Vir Punch (2005:254) verwys interne geldigheid na die interne logika en konsekwentheid van die navorsing. Denzin en Lincoln (1994:114) in Punch (2005:254) gee ‘n baie breë definisie: Interne geldigheid verwys na ‘die gelykvormigheid van die bevindinge met realiteit’, wat beteken die mate waartoe die bevindinge getrou die realiteit wat bestudeer is, voorstel en reflekteer.

In die relevante literatuur word daar gewys na tegnieke (Gray, 2009:515), maatreëls (De Vos *et al.*, 2005:353), strategieë (Creswell, 2008:266; Creswell, 2009:191; Marshall & Rossman, 2011:221), prosedures (Creswell, 2009:190; Silverman, 2000:175), of voorsienings (Shelton, 2004:64) wat kwalitatiewe navorsers kan maak of gebruik om die interne geldigheid van ‘n navorsingstudie te verhoog. As die navorser in die navorsingsverslag nalaat om aan te dui watter prosedures hy/sy gebruik het om te verseker dat sy/haar gevolgtrekkings geldig is, “dan help dit nie om te mik om ‘n navorsingsproefskrif af te sluit nie” (Silverman, 2000:175). Laasgenoemde skrywer brei hierop uit wanneer hy argumenteer: “Having good intentions, or the correct political attitude, is unfortunately never the point. Short of ... valid conclusions, research descends into a bedlam where the only battles that are won are by those who shout the loudest”. In hierdie studie is die volgende voorsienings deur die navorser gemaak ten einde vertroue te bevorder dat hy die fenomeen onder bestudering akkuraat opgeteken het: ryk, dik beskrywing, triangulering, mede-kontrolering, die uitvoer van ‘n literatuuroorsig, ‘n ‘ouditspoor’ en ‘peer debriefing’.

3.16.3.1 'n Ryk, dik beskrywing

Denscombe (2007:300) suggereer dat een van die sterkpunte van kwalitatiewe navorsing is die manier waarin dit ryk, gedetailleerde beskrywings kan verskaf van die fenomeen wat bestudeer word. Hierna word dikwels verwys na “dik beskrywings” (Geertz, 1973 in Denscombe, 2007:300; Leedy & Omrod, 2001:106; Shenton, 2004:69; Creswell, 2009:192). Hierdie beskrywings is ‘dik’ in die sin dat hulle meer-vlakkig is (Denscombe, 2007:300) of baie perspektiewe oor ‘n tema verskaf (Creswell, 2009:192), en so word ‘n “diepte begrip oor die situasie of gebeurtenis wat beskryf word” (Denscombe, 2007:ibid), verkry. Maykut en Morehouse (1994:146) reken dat ‘n ryk, gedetailleerde verslag ‘n essensiële vereiste vir kwalitatiewe navorsers is. In hierdie verband druk Shenton (2004:69) hom soos volg uit: “Detailed description in this area can be an important provision for promoting credibility as it helps to convey the actual situations that have been investigated and, to an extent, the contexts that surround them. Without this insight, it is difficult for the reader of the final account to determine the extent to which the overall findings ring true”. Soos reeds vermeld (sien 3.7.6.3), het ek aangedui dat ek in hierdie navorsingstudie sal poog om ‘n gedetailleerde, dik beskrywing van die fenomeen onder bestudering, te verskaf. In hierdie studie het die navorser, in sy strewe om die waarskynlikheid te laat verhoog dat die lesers sy werk ernstig sal oorweeg, ‘n realitiese en ryk navorsingsverslag van die kultuur van performatiwiteit verskaf.

3.16.3.2 Triangulasie

Volgens Denscombe (2007:134) behels triangulasie die praktyk om dinge vanaf meer as een perspektief te sien. Vir Silverman (2000:177) verwys triangulasie na die poging om ‘n ‘ware’ greep op ‘n situasie te kry deur die verskillende maniere van na ‘n situasie te kyk, te kombineer. Dit kan beteken die gebruik van verskillende navorsingsmetodes (Denscombe, 2007:134; Gray, 2009:193), bewyse vanaf verskillende individue (Shenton, 2004:66; Creswell, 2008:266; Gray, 2009:ibid), verskillende bronne van data (Leedy & Omrod, 2001:105; Shenton, 2004:66; Denscombe, 2007:134; Creswell, 2009:191; Flick, 2009:212) of veelvuldige metodes van data-insameling (Maykut & Morehouse, 1994:146; Creswell, 2008:266; Gray, 2009:193), of ook verskillende navorsers binne die studie (Denscombe, ibid; Gray, 2009:193). Die beginsel agter dit is sodat die navorser ‘n beter begrip van die fenomeen wat ondersoek word, kan verkry as sy/hy dit vanaf verskillende posisies beskou

(Denscombe, 2007:134). Soos reeds vermeld (sien 3.13) het die navorser in hierdie studie gebruik gemaak van veelvuldige bronne van data, te wete geskrewe beskrywings van deelnemers en die onderhoudstranskripsies. Die navorser het (soos vermeld in 3.14) elke data-bron ondersoek om bewyse te vind om 'n koherente regverdiging vir temas te bou. Die temas wat gevestig is, word gebaseer op die ineenloping van die twee genoemde bronne van data, en dit verseker dat hierdie studie akkuraat sal wees omdat die temas in die navorsingsverslag vanaf veelvuldige bronne van data voortkom. Hierdie proses kan daarop roem dat dit bydra tot die geldigheid van die huidige studie.

3.16.3.3 Mede-kontrolering

Guba & Lincoln (1989) in Shelton (2004:68) reken dat 'mede-kontrolerings' die enkel mees belangrikste voorsiening is wat gemaak kan word om 'n studie se geldigheid se verhoog. Vir Shelton (2004:68) hou 'kontrolerings' verband met die akkuraatheid van die data wat mag plaasvind "op die plek" in die verloop, en aan die einde, van die data-insamelingsdialoë. "Informants may also be asked to read any transcripts of dialogues in which they have participated. Here the emphasis should be on whether the informants consider that their words match what they actually intended, since, if a tape recorder has been used, the articulations themselves should at least have been accurately captured" (Shelton, 2004:68). 'Mede-kontrolering' (Maykut & Morehouse, 1994:147; Punch, 2005:255; Creswell, 2008:267; Creswell, 2009:191; Gray, 2009:515; Marshall & Rossman, 2011:221) of 'deelnemer geldigheid' (Reason & Rowan, 1981 in Silverman, 2000:177; Leedy & Omrod, 2001:106; Denscombe, 2007:297) beteken om met die mense wat bestudeer word en wie die data gegee het, te kontroleer. In hierdie studie het die navorser die transkripsies van die onderhoude aan die deelnemers terugbesorg vir 'mede-kontrolering' (Lincoln & Guba, 1985). Ná die data-analitiese proses het die navorser weer terugkeer na die deelnemers in die studie met "sy/haar gevolgtrekkings" (Leedy & Omrod, 2001:106; Shelton, 2004:68), "die ondersoeker se ontvouende teorieë" (Shelton, 2004:ibid), die "tentatiewe resultate" (Reason & Rowan, 1981 in Silverman, 2000:177), "finale verslag of spesifieke beskrywings of temas" (Creswell, 2009:191), of "die bevindinge" (Denscombe, 2007:297) om die deelnemers te vra om die feitelike akkuraatheid daarvan na te gaan of te verifieer. Volgens Leedy en Omrod (2001:106) word eenvoudig gevra: Stem jy saam met my gevolgtrekkings? Maak hulle sin gebaseer op jou eie geleefde ervarings? In sy strewe om die navorsingsproses deursigtig vir die leser te

maak (Maykut & Morehouse, 1994:146), het die navorser in hierdie studie terug na die navorsingsdeelnemers gegaan en vir hulle 'n geleentheid gegun om die bevindinge te hersien, beide vir akkuraatheid, met ander woorde of die navorser “dit reggekry het” (Marshall & Rossman, 2001:221), en om te sien of daar enige kommentaar en aanbevelings is vir verbeterings, verfyning en verdere insig. In hierdie studie het die navorsingsdeelnemers bevestig, geldigverklaar en geverifieër dat die bevindinge 'n akkurate weergawe van hul eie geleefde ervarings is (sien Bylaag F).

3.16.3.4 Die uitvoer van 'n literatuuroorsig

Volgens Gray (2009:516) laat die uitvoer van 'n literatuurstudie toe vir die bevindinge van die navorsing om vergelyk en gekonstrueer te word met wat vorige studies of kenners gevind het. In Hoofstuk 2 van hierdie studie is 'n in-diepte literatuuroorsig van die fenomeen onder bestudering – die kultuur van performatiwiteit – verskaf. Hierin is na vorige navorsing gekyk oor wat reeds op skrif vasgelê is ten opsigte van die navorsingsonderwerp. Daar is reeds vermeld (sien 2.1) dat die relevansie van my bevindinge in verhouding met die literatuuroorsig in Hoofstuk 5 van hierdie studie aangetoon sal word.

3.16.3.5 Ouditspoor

Verskeie skrywers soos Maykut en Morehouse (1994:147), Denscombe (2007:298), Gray (2009:516) en Marshall en Rossman (2011:221) noem dat die navorser behoort 'n 'ouditspoor' te konstrueer. Die 'ouditspoor' verskaf 'n deursigtige manier waarin die navorser wys hoe die data ingesamel en bestuur was – om verslag te gee vir alle data en vir alle ontwerpbesluite wat in die veld gemaak is sodat enige een die logika (van die navorsing) kan naspoor (Marshall & Rossman, 2011:221). Op hierdie manier word vir die leser 'n 'spoor' uitgelê of nagelaat, wat hulle sal toelaat om die pad te volg vanaf die data-insameling en data-analise deur na die bevindinge en gevolgtrekkings, wat onttrek is vanaf “die konsepte, konstrakte of databronne waarvan hulle gegenereer is” (Gray, 2009:526). Maar, soos Lincoln en Guba (1985:319) aangehaal in Denscombe (2007:298) benadruk: “An inquiry audit cannot be conducted without a residue of records stemming from the inquiry, just as a fiscal audit cannot be conducted without a residue of records from business transactions involved”. In hierdie opsig noem Maykut en Morehouse (1994:147)

dat die navorser se joernaal, die oorspronklike onderhoudstranskripsies en veldnotas alles bydra tot 'n 'ouditspoor'. In hierdie studie is 'n redelike gedetailleerde rekord bygehou van die proses van die navorsingsbesluite wat geneem is. Hierdie rekord wat insluit enige kontak met die deelnemers, datums, kontakbesonderhede, en kort persoonlike notas, word gebruik om die geldigheid van die studie te verhoog, is by die bylae aangeheg (sien Bylaag G).

3.16.3.6 'Peer debriefing'

Die proses van 'peer debriefing' (Leedy & Omrod, 2001:106; Creswell, 2008:267; Creswell, 2009:192; Marshall & Rossman, 2011:221) behels die lokalisering van 'n persoon ('n 'peer debriefer') (Creswell, 2009:192) – 'n persoon *buite* die navorsingsprojek (Creswell, 2008:267) of selfs 'n ingeligte, beskikbare kollega (Marshall & Rossman, Ibid) om te reageer op die “verskillende aspekte van die navorsing” (Creswell, 2008:Ibid). Hierdie audit mag plaasvind beide tydens en aan die einde van die studie. Die ouditeur, wie 'n kollega, portuurgroep of akademikus mag wees, word gevra om 'n deeglike hersiening van die studie te doen om te bepaal of hy/sy saamstem of nie dat die navorser geskikte interpretasies gemaak het en geldige gevolgtrekkings vanaf die data onttrek het. “The fresh perspective that such individuals may be able to bring may allow them to challenge assumptions made by the investigator, whose closeness to the project frequently inhibits his or her ability to view it with real detachment” (Shelton, 2004:67). Volgens Schwandt en Halpen (1988) in Creswell (2008:267) vra die ouditeurs tipes vrae soos:

- Is die bevindinge gegrond in die data?
- Is die gevolgtrekkings logies?
- Is die temas gepas?
- Kan die ondersoekbesluite en metodologiese skuiwes geregverdig word?
- Watter strategieë is gebruik om geloofwaardigheid te verhoog? (Creswell, 2008:Ibid).

In hierdie studie het die navorser 'n onafhanklike persoon, wie ten tyde van hierdie studie reeds geregistreer is vir 'n PhD-graad, genader om die verskillende navorsingsaspekte van

die studie, insluitend die sentrale navorsingsvraag, die navorsingsontwerp en –metode, en die opgetekende verslag te hersien. Die ouditeur is gevra om in skrif die sterk- en swakpunte van die navorsingsprojek terug te rapporteer, en op hierdie manier het die projek “weerklink gevind met mense anders as die navorser” (Creswell, 2009:192). Hierdie strategie – die insluiting van ‘n interpretasie bo en behalwe die huidige navorser en beklee in ‘n ander persoon – het bygedra tot die geldigheid van die navorsing (Creswell, 2009:192). (Sien Bylaag I).

3.17 SAMEVATTING VAN DIE HOOFSTUK

Die studie handel oor die geleefde ervarings van primêre skoolonderwysers binne ‘n kultuur van performatiwiteit. In hierdie hoofstuk van die studie is die navorsingsmetodologie, insluitend die navorsingsontwerp en die navorsingsmetode, in-diepte bespreek. Die navorsingsontwerp van hierdie studie is geleë in die interpretiwistiese, kwalitatiewe navorsingsparadigma. Die fenomenologiese navorsingsbenadering – en meer spesifiek, die hermeneuties-fenomenologiese navorsingsmetode van Max van Manen (1990) het hierdie studie gerig. In die ondersoek is die deelnemers vanuit drie primêre skole in die Groot-Drakensteinvallei betrek.

Die twee data-insamelingsmetodes wat gebruik is om data vir die studie te lewer, is protokol skryfwerk (beskrywings van geleefde ervarings) en semi-gestruktureerde in-diepte fenomenologiese onderhoude. In hierdie studie is ‘n tematiese analitiese benadering gevolg deurdat die navorser die ontluikende temas in die ingesamelde data geïdentifiseer het.

Die studie se geloofwaardigheid, maar veral die interne geldigheid is verhoog met behulp van ‘n ryk, dik beskrywing, triangulasie, mede-kontrolering, die uitvoer van ‘n literatuuroorsig, ‘n ouditspoor en ‘peer debriefing’. In die volgende hoofstuk word gefokus op die voorstelling van die data soos verkry uit die geskrewe geleefde ervaring-beskrywings van die deelnemers en die getranskriebeerde fenomenologiese onderhoude.

HOOFSTUK 4

DATA-AANBIEDING

“... teachers’ own personal reflections in relation to their (private) lives and (professional) work may help us gain valuable insight into what it means to be a teacher in a specific cultural, social and historical context” (Malm, 2001:1)

4.1 INLEIDING

In Hoofstuk 3 is die navorsingsontwerp en –metode van die huidige navorsingstudie behandel. Die doel van hierdie kwalitatiewe navorsingstudie is om tot ‘n in-diepte begrip te kom van hoe primêre skoolonderwysers die fenomeen van performatiwiteit ervaar en betekenis daaraan gee. Die teoretiese lens wat hierdie studie inlig, is hermeneutiese fenomenologie en dit is waarvandaan die raamerk vir die studie volg: ‘n manier om die betekenis van sewe primêre skoolonderwysers se geleefde ervarings van die kultuur van performatiwiteit in die alledaagse onderwyspraktik te verstaan, te verskaf.

Hierdie hoofstuk bestaan uit twee afdelings. In die eerste afdeling word kortliks verwys na die data-insamelingstegnieke wat in hierdie studie aangewend was, ‘n uiteensetting van die biografiese inligting van die deelnemers asook ‘n bepreking van die werksomgewings van die deelnemers. Die tweede afdeling beprek die temas wat uit die ingesamelde data geïdentifiseer is.

4.1.1 Data-insamelingstegnieke

Soos reeds vermeld in 3.13.1 het die kwalitatiewe data wat vir hierdie navorsingsprojek ingesamel is, die vorm van gesproke en geskrewe woorde aangeneem. Die navorser het individuele, semi-gestruktureerde in-diepte fenomenologiese onderhoude met sewe deelnemers, wie almal diensdoenende primêre skoolonderwysers is, uitgevoer (sien 3.13.3). Die navorser het van ‘n onderhoudsgids gebruik gemaak (sien Bylaag J). Die vrae in die onderhoudsgids, wat sentreer rondom bepaalde kwessies, is gebaseer op die

sentrale navorsingsvraag: "Wat is die geleefde ervarings van primêre skoolonderwysers binne 'n kultuur van performatiwiteit?" Behalwe onderhoude, is die deelnemers gevra om hul geleefde ervarings van hoe dit is om binne 'n performatiewe skoolkultuur te werk neer te skryf (sien 3.13.2). Hierdeur is die konsep van die triangulasie van die data gestand gedoen (sien 3.16.3.2).

Die onderhoude het plaasgevind gedurende die periode van 19 September 2013 tot 22 Oktober 2013, en is uitgevoer in 'n vertrek by die skole waar die deelnemers onderwys gee. Voor die onderhoude, tussen 3 Augustus 2013 en 7 Augustus 2013, is die deelnemers gekontak (sommige persoonlik en ander telefonies) vir hul gewilligheid om aan die navorsingstudie deel te neem. Daarna het die deelnemers hul biografiese inligting op 'n gegewe vorm ingevul en 'n verklaring van vrywillige deelname onderteken. Tussen 7 November 2013 en 29 November 2013 is daar met die deelnemers vergader om die betroubaarheid van die onderhoudstranskripsies te bespreek. Die geskrewe beskrywings van hul geleefde ervarings is vanaf 27 November 2013 en 5 Desember 2013 deur die navorser in sy besit geneem (sien Ouditspoor, Bylaag G).

Soos reeds vermeld in Hoofstuk 1 (sien 1.12) is die eenheid van analise of objek van studie in hierdie navorsingsprojek primêre skoolonderwysers in die Groot-Drakensteinvallei van die Wes-Kaap Provinsie van die Republiek van Suid-Afrika.

4.1.2 Besonderhede van deelnemers

In die tabel op die volgende bladsy word die biografiese inligting aangaande die deelnemers verskaf.

Tabel 4.1 : Biografiese inligting van deelnemers

Deelnemers word gekodeer en hul ouderdomme aangetoon	Geslag, huwelik status en huistaal	Posbenaming, vakke en grade aangebied	Kwalifikasies en werksondervinding
Opvoeder 1 (Opv 1) 52 jaar	Manlik, getroud en Afrikaanssprekend	Posvlak 1, Wiskunde, Natuurwetenskap, Ekonomiese en Bestuurswetenskappe vir graad 7	BEd (Hons), 29 jaar
Opvoeder 2 (Opv 2) 59 jaar	Vroulik, getroud en Afrikaanssprekend	Posvlak 1, Afrikaans Huistaal en Wiskunde vir graad 4	OD 111, 39 jaar
Opvoeder 3 (Opv 3) 51 jaar	Manlik, getroud en Afrikaanssprekend	Posvlak 1, Engels vir graad 5, en Natuurwetenskap vir graad 6	OD 111, 30 jaar
Opvoeder 4 (Opv 4) 57 jaar	Manlik, getroud en Afrikaanssprekend	Posvlak 3, Adjunk-prinsipaal, Engels vir graad 6 en 7, en Wiskunde vir graad 6	BEd (Alg), 34 jaar
Opvoeder 5 (Opv 5) 59 jaar	Vroulik, getroud en Afrikaanssprekend	Posvlak 2, Departementshoof, Grondslagfase (Graad 2)	POS (Matriek plus 2 jaar), 42 jaar
Opvoeder 6 (Opv 6) 45 jaar	Vroulik, getroud en Afrikaanssprekend	Posvlak 2, Departementshoof, Engels vir graad 7 en Wiskunde vir graad 6	OD 1V, 24 jaar
Opvoeder 7 (Opv 7) 56 jaar	Vroulik, getroud en Afrikaanssprekend	Posvlak 1, Grondslagfase (graad 1)	OD 111, 38 jaar

In ooreenstemming met die navorsingsfokus is slegs primêre skoolonderwysers in die studie ingesluit. Die biografiese gegewens van die sewe deelnemers in die bostaande tabel dui daarop dat meer as die helfte van die deelnemers vroulik is en getroud is, en dat

almal van die deelnemers Afrikaanssprekend is. 'n Analise van die ouderdom van die deelnemers toon dat slegs een onderwyser van die 40-49 ouderdomsgroep was. Die oorgrote meerderheid van die onderwysers (ses) was van die ouderdomsgroep 51-59 jaar.

Van die sewe deelnemers was een 'n adjunk-prinsipaal, twee departementshoofde en vier Posvlak 1-onderwysers. Ten tye van die empiriese ondersoek was al die sewe deelnemers klasonderwysers en dus verantwoordelik vir die byhou van die klasregister van daardie bepaalde klas. Twee deelnemers was Grondslagfase-opvoeders en dus verantwoordelik om al drie leerprogramme, naamlik Afrikaans Huistaal, Engels Eerste Addisionele Taal en Lewensvaardighede aan te bied. Een deelnemer het slegs vakke vir graad 7 onderrig. Vier onderwysers (insluitende die adjunk-prinsipaal en een departementshoof) het verskeie grade in die skool onderrig. Drie deelnemers van die Intermediêre Fase-groep het of Afrikaans Huistaal en/of Engels Eerste Addisionele Taal aangebied.

Behalwe die feit dat die deelnemers oor die algemeen goed gekwalifiseerd was, het almal meer as 20 jaar onderwyserervaring gehad. Die aanname kan gemaak word dat die meerdere ervaring in die onderwysberoep die deelnemers in staat gestel het om ryk inligting oor die navorsingsonderwerp te verskaf.

Soos reeds vermeld in 3.14 is “geleefde ruimte” een van die vier eksistensiëles wat ons kan gebruik om die leëwêreld van primêre skoolonderwysers te verstaan. Ten einde ons te help om die geleefde ervarings van die deelnemers binne die performatiewe skoolkultuur te verstaan, is dit belangrik om te fokus op die deelnemers se “geleefde ruimte” (Brown *et al.*, 2007:4 wat verwys na Van Manen, 1997). Vervolgens word die “geleefde ruimte” oftewel die werksomgewings van die deelnemers in oënskou geneem.

4.1.3 Werksomgewings van die deelnemers

4.1.3.1 Skool A

Historiese agtergrond:

Soos reeds vermeld in 1.2.2 van hierdie studie is die dorpie Pniël op die R310 tussen Stellenbosch en Groot Drakenstein geleë.

Die eerste skoolgebou in Pniël, wat waarskynlik ontwikkel het rondom 'n wynkelder op die plaas Papier Molen, waarop die dorp Pniël gestig is, is soos reeds vermeld (sien 1.2.2), in 1843 voltooi. Daar bestaan 'n noue band tussen die plaaslike Congregational Kerk en die skool. Gedokumenteerde navorsing toon dat twee boere van die Groot Drakensteinvallei 'n stukkie grond geskenk het "met die oogmerk om daarop 'n skoolgebou en 'n plek van aanbidding op te rig" (Silberbauer, 1943:41), omdat hulle sterk gevoel het dat hul werkers – vrygestelde slawe – onderrig moet word "in die Apostoliese geloof, om aan hulle 'n gewone elementêre skoolopleiding te verskaf ..." (Silberbauer, *Ibid*). Die eerste onderwyser van die skool was die jong predikant JF Stegmann, en sy leerders was die kinders van 'n groep ongeskoolde, meestal vrygestelde slawe en vryswartes uit die omgewing, aldus Cyster *et al.* (2008:63). Weens die vervalde toestand van die ou skoolgebou het die ex-Departement van Kleurlingsake die gebou na 'n tydperk van 140 jaar as ongeskik verklaar vir verdere gebruik. Na vele onderhandelings met die plaaslike vrugte- en groente-inmaakmaatskappy, Rhodes Fruit Farms, is grond aan die noord-oostekant van Pniël bekom vir die bou van 'n nuwe skool, wat in Januarie 1983 in gebruik geneem is (Cyster *et al.*, 2008:78).

Sosio-ekonomiese omstandighede:

Die skool se leerders is hoofsaaklik afkomstig van twee verskillende gemeenskappe, naamlik Pniël en Lanquedoc. Terwyl die Pniëlgemeenskap 'n lang en gevestigde tradisie het (soos hierbo vermeld), is Lanquedoc meestal 'n nuwe area wat ontwikkel is deur die Anglo-American Maatskappy wat verantwoordelik was vir die skuif van die plaaswerkers en hul gesinne vanaf die omringende plase, en hulle in Lanquedoc hervestig het. 'n Opname in Julie 2013 deur die navorser toon dat 68% van die skool se leerders in Lanquedoc woonagtig is. Slegs 23% van die skool se leerders woon in die Pniël-woonbuurt, terwyl 9% van die leerders op ander plekke buite die grense van die Pniël-woongebied woon. Die meeste van die leerders van Lanquedoc het 'n agtergrond van armoede met al sy probleme. Die algemene lae welvaartspeil in die Lanquedoc-gemeenskap verklaar waarom die skool tans as 'n 'geen skoolfooi'-skool deur die Wes-Kaap Onderwysdepartement geklassifiseer word. Die onderstaande data uit die sosiale opname (Stellenbosch Munisipaliteit, 2005) bevestig die sosio-ekonomiese agtergeblewendheid van die Lanquedoc-gemeenskap:

- 34,2% van die inwoners het geen inkomste nie;

- 29,8% van die mense wat in die buurt woon, is werkloos;
- 12,7% kan nie werk kry nie; en
- 54,8% van die volwassenes het nie opvoedkundige instellings besoek nie.

4.1.3.2 Skool B

Historiese agtergrond:

Die skool is in 1912 deur die Nederduits-Gereformeerde Sendingskerk van Stellenbosch begin as 'n eenmanskool op 'n plaas te Kylemore. Aanvanklik was die skool 'n sinkgebou en later is die werklike stalle op die plaas as skool ingerig. Namate die leerdertal uitgebrei het, was bykomstige klasse dringend nodig; daarom het die situasie later ontstaan dat daar in vier verskillende geboue, insluitende die NG Sendingskerk, die Anglikaanse Kerk, die Ou Apostoliese Geloofskerk en die Liefdadigheidsgenootskapsaal, onderrig gegee was (Feesblad, 2003). Dit was eers aan die einde van 1968 dat 'n nuwe skoolgebou (Feesblad, 2003) – 'n vooraf-vervaardigde gebou (Louw, 2000:111) – in gebruik geneem is, deur die eerste prinsipaal, mnr. PC Pietersen, 'n Pniëler van geboorte (Cyster *et al.*, 2008:67), na wie die skool in 1987 herbenoem was. Vanaf die vroeë tagtigjare van die vorige eeu het die skool onderrig vir Grade 1 tot 9 verskaf, omdat daar nie 'n hoërskool in die onmiddellike omgewing beskikbaar was nie. Sedert 1995, met die ingebruikneming van die nabygeleë nuwe hoërskool, het die leerdertal by die skool gedaal, aldus Louw (2000:111).

Sosio-ekonomiese omstandighede:

In sy beskrywing van die ligging van die skool, druk die huidige prinsipaal homself as volg uit in die skool se Feesblad (2003:3) en ek haal aan: "Deur 'n oop kantoordeur vang my oog die spitsvormige Simonsberge en by die agtervenster uit waak die Drakenstein se rant oor die skool se agterhoede. Groen lower boerdery plantasies en boorde stut die voetenent van hierdie spitskop en die rustige Banhoekvallei wat eerbiedig die Skepper se handewerk gadeslaan. Dit is die toneeltjie wat my elke dag op pad na my werkplek begroet". Hierdie beskrywing word verder onderstreep deur die observasie van Louw (2000:111) wanneer sy vermeld dat die skool geleë is in 'n "voormalige geïsoleerde vallei op die noord-oostelike hange van die Banhoekberge". Die skool is geleë in 'n voorheen agtergeblewe woonbuurt, 'n nedersetting wat deel uitmaak van die Groter Stellenbosch

Munisipaliteit. 'n Sosiale opname toon dat 60,3% van die inwoners Afrikaanssprekend is (Stellenbosch Munisipaliteit, 2005:29-30). Dieselfde opname toon dat:

- 26,7% van die inwoners geen inkomste het nie;
- 27,8% van die mense in die woonbuurt werkloos is; en
- 6,2% kon bloot nie werk vind nie.

Genoemde data mag verklaar waarom die skool tans, soos in die geval van Skool A, ook as 'n 'geen skoolfooie'-skool deur die Wes-Kaap Onderwysdepartement geklassifiseer word.

4.1.3.3 Skool C

Historiese agtergrond:

Davids (ongedateer) skets in sy skryfstuk, "n Kort historiese oorsig van Simondium", 'n bondige geskiedenis van die enigste primêre skool vir kleurlinge op Simondium. Hierdie dorpie wat 'n oorwegend kleurlinggemeenskap is, is sentraal geleë op die padroete tussen die Paarl en Franschhoek. Genoomde skrywer was teen die sestigjarige van die vorige eeu nie net een van die kerkraadslede van die plaaslike Zionsgemeente nie, maar was ook een van die talle skoolhoofde van Skool C.

In sy oorsig vertel hy dat teen die jaar 1900 moes 'n aantal kinders van Simondium noodgedwonge die kerkskool van eerwaarde JF Stegmann te Pniël bywoon (sien 4.1.3.1) omdat dit die naaste skool aan Simondium was. As gevolg van menigte klagtes oor dissiplinêre probleme van hierdie kinders by Skool A, het die destydse kerkraad van Zionsgemeente besluit om 'n skoolgebou in Simondium te bou. Die eerste skooltjie – 'n tweeman skooltjie – is langs die huidige NG Sendingskerkgebou, op die plek waar die pastorie vandag staan, opgerig. Die sinkgeboutjie het later te klein geword en die kerkraad het besluit om 'n groter skool te bou. 'n Ander skoolperseel is deur middel van onderhandelinge bekom en dit is waar Skool C vandag staan.

Oor die jare heen het die skool se getalle dramaties gegroei en in 1998 het dit oorgespoel tot in die nabygeleë vakante geboue (Louw, 2000:117). Die grondslagfase van Skool C word tans geakkommodeer in die vakante skoolgebou en die hoër grade het meer ruimte in hul oorspronklike skoolgebou (Louw, 2000:117).

Sosio-ekonomiese omstandighede:

Die leerders van Skool C kom van ongeveer vyftig plase en sommige vrugte verpakkingsorganisasies in die area, asook 'n nabygeleë plakkerskamp (Louw, 2000:117). Die swak lewensomstandighede van die oorgrote meerderheid leerders mag 'n rol gespeel het toe die Wes-Kaap Onderwysdepartement besluit het om hierdie skool as 'n 'geen skoolfooie'-skool te verklaar.

Die sensus-opname van 2001 (Space-Time Research, 2003) toon dat 96,94 % van die inwoners Afrikaanssprekend is. Dat die dorpie Simondium oorwegend 'n kleurling-gemeenskap is, word bevestig deur dieselfde sensus-opname dat 94,92% van die inwoners kleurlinge is. Die volgende data uit die sensus-opname van 2001 (Space-Time Research, 2003) wys uit dat Simondium een van die sosio-ekonomiese agtergeblewe (landelike) gemeenskappe in die Groot Drakensteinvallei van die Wes-Kaap Provinsie is:

- 29,74% van die inwoners het slegs primêre skoolopvoeding;
- 10% van die mense in die woonbuurt het geen formele skoolopleiding hoegenaamd nie;
- 24,84% is ekonomies nie aktief nie; en
- 18,17% van die inwoners wat wel werk, se maandelikse inkomste per persoon is tussen R1-R800.

4.1.3.4 Samevatting

Wat betref die historiese agtergrond van die skole blyk dit dat die kerk 'n besondere rol gespeel het in die ontstaan van al die drie skole. Al drie skole is geleë in 'n landelike omgewing waar die oorgrote meerderheid van die leerders in swak sosio-ekonomiese omstandighede leef. Dit verklaar waarom die Wes-Kaap Onderwysdepartement hierdie skole as 'geen skoolfooie'-skole geklassifiseer het.

4.2 BESPREKING VAN ONTLUIKENDE TEMAS

Soos aangedui in die literatuuroorsig van hierdie studie, word die meeste van die debat oor die performatiewe kultuur in die onderwys uitgevoer deur sosiaal-kritiese analiste, onder andere soos Ball (1999a, 1999b, 2000, 2003a, 2003b, 2004), Blackmore (1997 en

2004), Boxley (2003), Burnard en White (2008), Clarke (2013), Chua (2009), Craft en Jeffrey (2008), Dickson (2007), Jeffrey (2002), Johnson (2005), Miller (2007), Perryman (2006, 2007 en 2009), Peters (2004a en 2004b), Rich en Evans (2009), Roberts (2007), Tan (2008), Troman (2007), Troman *et al.* (2007), Turner-Bisset (2007), White (2006 en 2008) en Wilkins (2011, 2012). Maar hoe ervaar die onderwysers hulself hierdie deurdringende, heersende kultuur van performatiwiteit in die onderwys? Soos reeds vermeld (sien 3.14) word die belangrikheid van die bring van die stem van die deelnemers binne die navorsingsverslag deur baie skrywers beklemtoon. Hierdie studie poog ook om “die stemme van diensdoenende onderwysers” (Storey, 2007:258-259; Kong, 2011:75) “op die voorgrond te bring” (Brown *et al.*, 2007:4). Hierdie ‘stemme’ is spesifiek die van primêre skoolonderwysers, in die Groot Drakensteinvallei van die Wes-Kaap Provinsie, wie hul geleefde ervarings binne ‘n kultuur van performatiwiteit met my gedeel het. In hierdie hoofstuk word die data aangebied van sewe primêre skoolonderwysers se arbeidslewe, en verskaf ‘n ryk beskrywing van hoe dit vir hulle is om binne performatiewe skoolkultuur te werk. Die beskrywing reageer op die sentrale navorsingsvraag: “Wat is die geleefde ervarings van primêre skoolonderwysers binne ‘n kultuur van performatiwiteit?” In die verslaggewing van die geleefde ervarings van die deelnemende onderwysers het die navorser ‘n eksplisiete besluit geneem om dit verbatim, in belang van outensiteit en akademiese eerlikheid, aan te haal. Sommige van die aanhalings is grammatikaal nie korrek nie, maar eg tot die deelnemers se response. In die analise en voorstelling van die data word telkens na die mededelings van die deelnemers verwys. So byvoorbeeld sal die verwysings *opv 2, ond, lyn 60* en *opv 5, gb, lyn 22* beteken dat daar onderskeidelik na opvoeder 1, onderhoudstranskripsie, lyn 60 en opvoeder 5, geskrewe beskrywing, lyn 22 verwys word.

Vanaf die analise van beide die onderhoudstranskripsies en die geleefde ervaring-beskrywings van die navorsingsdeelnemers het sewe temas ontluik wat verduidelik hoe primêre skoolonderwysers die fenomeen van performatiwiteit in die skoolpraktyk beleef. Die temas is as volg: (1) bestuur en regulering van onderwysers se werk, (2) werkslading, (3) verhoudings, (4) uitdagings, (5) gesins- en private lewe, (6) sinmaking, en (7) newe-effekte van die beheermeganismes in die onderwys. Sommige van die genoemde temas bevat ‘n verskeidenheid van sub-temas.

Die eerste tema lewer verslag oor die onderwysers se geleefde ervarings van die bestuur en regulering van hul werk.

4.2.1 TEMA 1: BESTUUR EN REGULERING VAN ONDERWYSERS SE WERK

4.2.1.1 Toerekenbaarheid

Toerekenbaarheid was nog altyd sentraal tot onderwysers se werk (Kostogriz & Doecke (2013:91). Soos reeds vermeld in die literatuurstudie van hierdie navorsingsprojek is daar 'n definitiewe verband tussen 'toerekenbaarheid' en 'performatiwiteit' (sien 2.3). Volgens Brix *et al.* (2014:89) speel die performatiewe agenda 'n sleutel rol vandag in skole. Jeffrey (2002:532) reken dat die performatiewe diskoers prioritiseer die nastrewing van uitnemendheid en toerekenbaarheid deur te fokus op die bevrediging wat verkry kan word vanaf die bereiking van doelwitte en verbeterings in prestasie. Uit die onderhoudstranskripsies sowel as die geskrewe beskrywings van die deelnemers is dit duidelik dat die onderwysdepartement onder die deelnemers van die studie 'n kultuur van toerekenbaarheid wek. Daar is 'n groot mate van gemeenskaplikheid in die geleefde ervarings van die deelnemers aangaande hul 'verantwoordbaarheid' (opv 1, ond, lyn 69) aan 'n 'werkgever' (Opv 2, ond, lyn 349).

Ballet en Kelchtermans (2008:47) beweer dat toerekenbaarheidseise en -prosedures het beleidmakers se beheer oor die lewe en werk in skole verbreed. Onderwysers ervaar die sogenaamde verwagtings en eise 'van bo af' (opv 3, ond, lyn 179). Hierdie algemene frase verwys na 'n 'outoriteit' bokant die individuele onderwyser wat daarop 'geregtig' is om eise in te stel. Die betrokke "hoër outoriteit" (Anderson, 2008:9) is die 'departement' (opv 1, ond, lyn 98; opv 2, ond, lyn 404) of meer spesifiek 'die WKOD' (opv 1, ond, lyn 143; opv 6, ond, lyn 254) wat onderwysers toerekenbaar hou en die tersaaklike inligting rakende onderwyser-toerekenbaarheid via 'beleide en dokumente' (opv 4, ond, lyn 169) desimineer.

Onderwysers word geko-opteer om toerekenbaarheid aan hul werkgever se outoriteit te ontwikkel, aldus Samuel (2008:8). Volgens William (2010:108) is onderwysers toerekenbaar "aan diegene wat betaal vir die verskaffing van die diens". Die onderwysdepartement, as 'werkgever' (opv 2, ond, lyn 349), is effektief in sy oproeping tot

toerekenbaarheid omdat onderwysers finansiëel vergoed word 'om 'n diens te doen' (opv 6, ond, lyn 254); daarom word onderwysers verplig om 'onderdanig' (opv 5, ond, lyn 272) te wees aan die departement. Verdere uitsprake wat dui op onderwysers se 'ruilwaarde' vir hul 'dienslewering' (opv 6, ond, lyn 254) aan die onderwysdepartement soos 'as onderwyser kry jy betaling' (opv 5, ond, lyn 271) en 'verdien 'n salaris' (opv 1, ond, lyn 187) en 'voorsien my maandeliks van geld' (opv 2, gb, lyn 25) onderstreep genoemde punt.

Binne 'n toerekenbaarheidsdiskoers word daar van "ondergeskiktes verwag om presies uit te voer wat aan hulle gesê word om te doen" (Waghid, Berkhout, Taylor & De Klerk, 2005:1178). Ten opsigte van die 'nakoming van ons pligte' (opv 1, ond, lyn 143) doen onderwysers 'wat hulle van ons verwag' (opv 5, ond, lyn 67). Twee ander deelnemers se uitsprake in hierdie verband is: 'wat hulle van my verwag' (opv 2, ond, lyn 399/452) en 'wat hulle van jou verwag' (opv 4, ond, lyn 170). Opv 1 (ond, lyn 60-61) en opv 5 (gb, lyn 31) stel hul toerekenbaarheid aan die onderwysowerheid meer duideliker:

- 'ek doen wat aan my opgelê is ... that's to cover my back ... to retain my job' (opv 1, ond, 60-62)
- 'ek moet net maak en doen wat die departement sê' (opv 5, gb, lyn 31) en 'voer opdragte geduldig en gediensig uit' (opv 5, gb, lyn 35).

Samevatting

Die vermeldings van die deelnemers beklemtoon die besef dat hulle toerekenbaar is aan die onderwysdepartement. As ondergeskiktes word daar van die deelnemers verwag om die pligte wat aan hulle opgedra is, uit te voer. Die laasgenoemde aanhalings illustreer ook die sterk sin van om totaal tot die genade van die onderwysdepartement en sy eise oorgelaat te wees.

Hierdie managerialistiese tendens in die onderwys word gevestig op die beginsels van kontrole, prestasiebestuur en assessering, aldus Heystek (2008:9). Prestasiebestuur is 'n aspek van toerekenbaarheid (Mosoge & Pilane, 2014:2). Heystek (2008:9) beweer voorts dat volgens managerialisme kan, en behoort enigiets deur bestuursinstrumente en – tegnieke beheer te word. Volgens Goodson (2008:2) het die ontwikkeling van patrone van politieke en administratiewe beheer oor onderwysers gedurende 1980's en 1990's vergroot. Goodson (2008:2) reken verder dat in terme van mag en sigbaarheid

verteenwoordig dit in verskeie wyses 'n "terugkeer na die skadu's" vir onderwysers. Die volgende sub-temas lewer verslag oor die onderwysers se geleefde ervarings van die regering se monitoringsisteme, insluitend direkte en indirekte monitering.

4.2.1.2 Direkte monitering

Die groeiende tendens tot onderwyser-evaluering word geassosieer met 'n kultuur van performatiwiteit, of konstante beskouing van prestasie (Brix *et al.*, 2014:85). In die literatuurstudie (sien 2.2.4) is aangetoon dat daar deesdae in die onderwys al hoe meer 'n besorgdheid is met die prestasie van onderwysers. In hierdie besorgdheid word daar veral klem gelê op die effektiwiteit en die doeltreffendheid van die onderwyser. Dit is hierdie genoemde aspekte van die onderwyser se skoolpraktyk wat aan monitering onderwerp word.

Volgens NEEDU is die gereelde monitering van onderwyserprestasie deurslaggewend tot voortdurende verbetering van 'n skool se instruksionele resultate (WCED, Undated: Foreword). Monitering en/of evaluering verwys na die uitoefening van gesag (Maile, 2002:328), en in hierdie studie beteken dit hoofsaaklik die uitoefening van staatsgesag oor die onderwys waarvan onderwysers "kern-agente" is (Crump, 2006:61). Volgens die Nasionale Onderwyswet (No.27 van 1996) word die Minister van Onderwys gemandateer om te rig dat standaarde van onderwysvoorsiening, lewering en prestasie gemoniteer moet word. Die fokus is op beide interne monitering en eksterne evaluering, wat onderskeidelik beteken self-evaluasie deur die skool en eksterne evaluasie deur toesighoudende eenhede (Government Gazette, 2001:2). Die instelling van die toerekenbaarheidsmaatreëls is vergesel deur 'n bevestiging van die voorrang van regeringsbeheer oor die skoolstelsel (Jansen, 2001 in Weber, 2005:68). De Clercq (2008:10) reken dat die tradisionele vorm van onderwyser-monitering of burokratiese toerekenbaarheid verwys na lynbestuursupervisie. Die toerekenbaarheidsmaatreëls soos geïdentifiseer in die data is naamlik interne monitering en portuurgroep-evaluering, asook eksterne evaluering.

4.2.1.3 Interne monitering

Orga (2003:3) suggereer dat monitering 'n kern-element is van die bestuur van onderwysers. Monitering, volgens Sykes (1976:704) soos aangehaal in Van Rooyen (2008:131), is die "... regulering van die sterkte van, handhawing van gereelde dophouding". Dus word monitering gewoonlik gedoen vir beheerdoeleindes (De Clercq, 2008:10). Die gemeenskaplike geleefde ervaring van al die deelnemers is dat hulle al by hul verskeie skole aan die stelsel van interne monitering onderwerp was. Die deelnemers ervaar interne monitering op verskillende maniere, soos opv 5 (ond, lyn 138) beleef intern monitering as "n beleid", terwyl opv 1 (ond, lyn 108) dit ervaar as 'n manier waarop 'kontrole' toegepas word. Tydens die proses van interne monitering, wat deur die departementshoofde van die skool (Bush et al., 2010:165) of deur die senior skoolbestuurspan (De Clercq, 2008:10) gedoen kan word, word daar gekyk na bepaalde aspekte van die onderwyser se onderwyspraktik, soos onder andere onderwysers se werkskemas en lesplanne (Choi, 2005:245), lesbeplanning en –voorbereiding, kurrikulumdekking en –lewering, asook onderwyser-nakoming van departementele reëls, regulasies en prosedures (soos stiptelikheid, bywoning, klasregisters, assessering, ensovoorts) (De Clercq, 2008:Ibid). Deelnemers het vermeld dat daar gekyk word na 'bewyse' soos 'my beplanningsboek, die kind se werkboek en assesseringslêer' (opv 1, ond, lyn 70) ten einde te bepaal of daar 'n 'deurlopende lyn is van kurrikulum, assessering en die rekordhou van punte' (opv 6, ond, lyn 118). Daar is 'n bepaalde tyd wanneer 'jou beplanning' (opv 1, ond, lyn 39; opv 3, ond, lyn 105) ingeneem word vir monitering ten einde te bepaal of onderwysers voorskriftelik te werke gaan. In hierdie opsig noem opv 1 (ond, lyn 116) dat 'elke tweede week gaan ons dagboeke in' en opv 7 noem dat 'die departementshoof kom in my klas' (ond, lyn 56) en 'neem ons boeke in' (ond, lyn, 57).

'n Verdere aspek van die stelsel van interne monitering in die skole waar die deelnemers onderwys gee, het te doen met die moderering van die assesseringstake of vraestelle, en die gepaardgaande assesseringsinstrumente. In skole bestaan daar 'n voorgeskrewe prosedure wat gevolg moet word vanaf die betrokke onderwyser die assesseringstake of vraestelle, en memoranda inhandig tot die verslaggewing oor die modereringsproses. Die deelnemers het geleefde ervaring van die proses waar hulle hul 'vraestelle en memoranda' (opv 3, gb, lyn 15) of 'assesseringstake en memoranda' (opv 6, gb, lyn 8; opv 7, gb, lyn 11) beskikbaar moet stel vir gereelde monitering. Deelnemers het beleef dat dit 'n reël is dat

‘voor die kind die vraestel skryf’ (opv 3, ond, lyn 105), moet ‘die vraestelle in wees’ (opv 6, ond, lyn 175) of die onderwyser moet ‘die vraestelle instuur’ (opv 2, ond, lyn 127). Die departementshoof of ‘n ander lid van die senior skoolbestuurspan kyk ‘is die vraestelle of assesseringstake korrek opgestel’ (opv 6, ond, lyn 114), en die evalueerders verskaf ‘terugvoering’ of ‘kommentaar’ (opv 2, ond, lyn 128 en 130) in die vorm van ‘n ‘verslag’ (opv 7, ond, lyn 59).

Tydens interne monitering word daar ook gekyk na die onderwyser se nasien van aktiwiteite of eksameskrifte (Choi, 2005:245). Die kwaliteit van die nasien van die antwoordskrifte van die leerders geniet aandag tydens die modereringsproses, soos opv 6 beleef het dat ‘die antwoordstelte word ingeneem om te sien of die opvoeder korrek gemerk het’ (ond, lyn 116), want ‘dit het al gebeur dat onderwysers vir kinders punte gegee het sonder dat die goed gemerk is’ (opv 4, ond, lyn 77). Volgens Choi (2005:245) word die leerders se akademiese resultate ook onder die soeklig geplaas. Tydens moderering word ook gekyk of die punte wat die leerders in die toetse of take verwerf het, korrek opgeteken is. Die interne evalueerders let ook daarop of ‘die punte korrek op die klaslys aangebring is’ (opv 6, ond, lyn 117) ‘om te kyk of die kind nie benadeel is nie’ (opv 4, ond, lyn 78).

Samevatting

Volgens die uitsprake van die deelnemers kan afgelei word dat die onderwysowerheid vereis dat onderwysers se werk aan interne monitering onderwerp moet word. Binne die skool word gekyk na bewyse van die onderwyser se praktyk, soos byvoorbeeld sy/haar beplanning, die assesseringstake en gepaardgaande meetinstrumente, en afgehandelde nasienwerk.

4.2.1.4 Portuurgroep-evaluering

In die Suid-Afrikaanse onderwys (soos aangedui in 2.3.4.3) is daar ‘n prestasiebestuurstelsel, bekend as die GGBS, ‘n vorm van interne professionele toerekenbaarheid, om die gehaltebestuur in skole te evalueer. Volgens Weber (2005:64) is die GGBS gerig op onderwysers. Die GGBS se vorm van interne portuurgroep-evaluering neem aan dat die meeste skole ‘n professionele kollaboratiewe klimaat en

kultuur het waar die personeel saam werk en reflekteer oor hoe om onderrig en leer te verbeter (De Clercq, 2008:13). In die literatuur is portuurgroep-evaluering grootliks gekonstrueer as ontwikkelend met 'n klem op vaardigheidsontwikkeling, en waar opvoeders saamwerk, mekaar se lesse waarneem, beraadslaging op areas van gemeenskaplike belang en beplan toekomstige strategieë (Cosh, 1999:24 in Biputh & McKenna, 2010:288). Al die deelnemers het aangedui dat hulle die afgelope paar jaar deur hul portuurgroepe by hul onderskeie skole geëvalueer is. Hulle het dus almal geleefde ervarings van die onderwerping aan die huidige opvoederprestasiemeting.

Soos reeds vermeld in 1.3.3 het die GGBS, wat bestaan uit drie geïntegreerde stelsels, naamlik die Ontwikkelingstakseringstelsel (DAS), Heelskoolevaluering (HSE) en die Prestasiebestuurstelsel (PBS) ten doel om spesifieke behoeftes van onderwysers, skole en distrikte te identifiseer; verskaffing van ondersteuning vir voortgesette groei, bevordering van toerekenbaarheid, monitering van 'n institusie se algehele effektiwiteit; en die evaluering van onderwysers se prestasies. Die volgende uitsprake van die deelnemers bevestig dat hulle geleefde ervarings het van die doel van portuurgroep-evaluering:

- 'assesseer wat doen die onderwyser' (opv 1, ond, lyn 115)
- 'daar word gemeet' (opv 1, ond, lyn 117)
- 'IQMS is ingestel om gehalte in die onderwys te moniteer' (opv 1, gb, lyn 13).

Soos reeds vermeld (sien 1.3.3) stipuleer die GGBS dat alvorens prestasiebeoordeling van 'n opvoeder in aanvang kan neem, moet die betrokke opvoeder sy ontwikkelingsondersteuningsgroep (OOG) identifiseer. Die OOG of portuurgroep bestaan uit twee lede, waarvan een die geëvalueerde se onmiddellike senior (toesighouer) in die personeelhiërargie is, en die ander lid is 'n opvoeder wat op dieselfde posvlak is as die geëvalueerde (eweknie) (Weber, 2005:67; Bischoff & Mathye, 2009:401). Die samestelling van die OOG blyk kontroversieel te wees, soos aangetoon in die deelnemers se uitsprake:

- 'kies hulle vriende' (opv 2, ond, lyn 148)
- 'word gekies deur 'n tjommie-tjommie besigheid' (opv 3, ond, lyn 118)
- 'my OOG kies omdat dit my vriende is' (opv 7, ond, lyn 49).

Volgens Bush et al. (2010:165) is klaskamerobservasie gemandateer vir Suid-Afrika se GGBS. Die hoofbron van bewyse van die bevoegdheid van die opvoeder, is die gebruik van leswaarneming in die klas. Vir pragmatiese redes word die observasie van die

opvoeders se praktyk deur die OOG slegs een keer per jaar gedoen (Biputh & McKenna, 2010:284). Meer spesifiek word “die onvermydelike summatiewe evaluasie aan die einde van die jaar” (Mosoge & Pilane, 2014:14) uitgevoer. Die lesobservasie deur die OOG (Weber, 2005:68) vind plaas op ‘n vooraf ooreengekome datum. Vanaf die data wat ingesamel was, blyk dit dat daar ‘n probleem was met die duur en kwaliteit van die lesobservasies. Die klasbesoeke vind plaas slegs op ‘n enkele dag, soos die deelnemers se uitsprake aantoon:

- ‘vir een dag’ (opv 2, ond, lyn 170)
- ‘net daardie dag’ (opv 5, ond, lyn 172)
- ‘een dag ... in my klas’ (opv 7, ond, lyn 54).

In hierdie verband wys die deelnemers daarop dat daar op die ooreengekome datum slegs ‘n beperkte tyd afgestaan word wanneer die OOG klasbesoeke aflê.

- ‘in die praktyk gaan dit oor een klasbesoek’ (opv 1, gb, lyn 15)
- ‘taksering vir een periode’ (opv 1, ond, lyn 122)
- ‘daardie uur’ (opv 5, ond, lyn 173)
- ‘n periode uitsonder’ (opv 6, ond, lyn 138)
- ‘een periode een keer per jaar word daar besoek afgelê’ (opv 3, gb, lyn 20).

As evaluering reg uitgevoer word, is dit ‘n tydrowende oefening (Van Rooyen, 2008:151). Genoemde skrywer (2008:151) noem voorts dat in besigheidsorganisasies word tyd gespandeer op assessering gesien as effektiewe bestuurstyd. Nietemin in die onderwys word nie dieselfde prioriteit aan evaluering gegee nie, maar as die gestruktureerde riglyne soos gegee in die GGBS Opleidingshandleiding gevolg word behoort alle skole in staat te wees om hul tyd so te bestuur om vir ‘n effektiewe evalueringsproses toe te laat (Van Rooyen, 2008:151). Die response van die deelnemers dui daarop dat daar probleme bestaan rondom die tydsfaktor in die afhandeling van die GGBS-proses. Die deelnemers het geleefde ervaring van die tydsduur van die klasbesoek wat nie voldoende is om ‘n ingeligte prestasiebeoordeling van die geëvalueerde te maak nie. ‘n Mededeling in hierdie verband is:

- ‘een lesuur kan nie bepaal hoe goed of sleg jy is nie’ (opv 3, ond, lyn 118).

In hierdie verband doen opv 6 (ond, lyn 143-144) 'n aanbeveling dat 'IQMS 'n deurlopende ding moet wees wat jy die persoon moet monitor vanaf Januarie regdeur die jaar ...' (opv 6, ond, lyn 143-144).

Volgens Bush *et al.* (2010:401) is daar verwysing na die Prestasiestandaarde wanneer 'n onderwyser in sy/haar praktyk waargeneem word. Die GGBS-stelsel bevat 'n prestasiemetingsinstrument (PM) vir onderwyser-evaluering en bestaan uit twee dele. Een deel (opgemaak uit vier Prestasiestandaarde) word gebruik vir die observasie van opvoeders in praktyk. Die ander deel (opgemaak uit agt Prestasiestandaarde) hou verband met aspekte vir evaluering wat buite die klaskamer val (Hariparsad *et al.*, Undated:15; De Clercq, 2008:12). Tydens die leswaarneming in die klas word 'n summatiewe beoordeling van die opvoeder se werksprestasie gedoen deurdat die OOG die leswaarnemingsinstrument, bekend as die QA3, voltooi. Hierdie instrument maak gebruik van prestasie-aanduiders om die doeltreffendheid, effektiwiteit en gehalte van die onderwyser te bepaal. Die OOG moet die vlak van prestasie, soos aangedui op die sogenaamde QA3-vorm, vir elke gegewe kriterium op die vorm aftik. Soos reeds vermeld (sien 2.3.4.4) het elke kriterium vier omskrywings of prestasievlakke, naamlik onaanvaarbaar, voldoen aan minimum verwagtinge, goed en uitnemend. Heelwat van die deelnemers het hul ongelukkigheid uitgespreek oor die onaanvaarbare toekenning van prestasievlakke of 'punte' waarby ontwikkelingsondersteuningsgroepe betrokke is. Hulle het die portuurgroep-evaluering van die GGBS-proses beleef as 'n 'blokkie aftik-oefening'. Die volgende medelings deur die deelnemers bevestig die punt dat die vlakke/punte op 'n lukrake wyse toegeken word:

- 'sommige kry te hoë punte' (opv 2, ond, lyn 182)
- 'hulle gee nooit die persoon 'n 2 nie' (opv 2, ond, lyn 182)
- 'baie keer kry die swak onderwyser meer punte' (opv 3, ond, lyn 116)
- 'baie kry dit wat dit nie toekom nie' (opv 5, ond, lyn 158)
- 'gee ook vir my 'n 3 sodat ek 'n hoë punt kan kry' (opv 5, ond, lyn 167)
- 'opvoeders kry te maklik punte' (opv 2, gb, lyn 15)
- 'sommige opvoeders verdien nie die punte nie' (opv 2, gb, lyn 16).

De Clercq (2008:13) en Msila (2009:542) reken dat die huidige prestasie-verbandhoudende vorm van evaluering in Suid-Afrikaanse skole verband hou met betaling.

Die doel van prestasie-meting is om individuele onderwysers te evalueer vir salarisprogressie, aldus Weber (2005:64). Die nasionale beleidsdokument van die GGBS stel dit duidelik dat die opvoeder tydens die evalueringsproses ten minste die minimum vereistes moet behaal vir betalingsprogressie (ELRC, 2003:21). Indien die suksesvolle kandidaat die vereiste summatiwepunte behaal het, kwalifiseer die opvoeder vir 'n jaarlikse aanpassing van 1% van sy/haar salaris (Bischoff & Mathye, 2009:401). Die oorgrote meerderheid van die deelnemers plaas klem op die aspek van salarisvordering van die GGBS. Opv 1 bevestig genoemde stelling deur te noem dat 'jy moet maar 'n minimum punte behaal' (ond, lyn 112). Die deelnemers het beleef dat die portuurgroep-evaluering slegs aangewend en gekoppel word aan salarisverhoging. Opv 1 voer aan dat hierdie stelsel van evaluering van die onderwyser se prestasie alleenlik gaan om 'n 'geldelike vergoeding van 1%' (ond, lyn 111) per jaar. Ander mededelings onderstreep genoemde geleefde ervaring van die deelnemers:

- 'taksering gaan bloot oor daardie 1%' (opv 1, ond, lyn 119)
- 'dis net vir die 1% jaarlikse aanpassing' (opv 3, gb, lyn 23)
- 'almal wil daardie 1% hê' (opv 4, ond, lyn 101)
- 'net 1% aanpassing' (opv 5, ond, lyn 168)
- 'om vir die onderwyser 'n 1% te gee' (opv 6, ond, lyn 135).

Indien daar nie konstruktief en professioneel met die GGBS-stelsel omgegaan word nie, lei dit daartoe dat onderwysers kul (Bischoff & Mathye, 2009:401). Sommige deelnemers het geleefde ervaring van waar ontwikkelingsondersteuningsgroepe punte toeken sonder dat daar klaskamer-observasies plaasgevind het. Die volgende uitsprake van die deelnemers bevestig die oneerlike praktyke tydens portuurgroep-evaluering:

- 'doen dit in die wandelgange' (opv 3, ond, lyn 114)
- 'doen dit gedurende pouses' (opv 3, ond, lyn 115)
- 'by die huis' (opv 3, ond, lyn 115)
- 'albei sorg dat 'n aanvaarbare punt toegeken word' (opv 4, gb, lyn 35)
- 'ek en my OOG gaan akkoord om mekaar te beoordeel sonder om die nodige klasbesoeke te doen' (opv 4, gb, lyn 34).

Benewens genoemde voorbeeld van oneerlike optrede tydens portuurgroep-evaluering, is daar ander wanpraktyke wat tevoorskyn kom. Die deelnemers het beleef dat die stelsel

van portuurgroep-evaluering aanleiding gee tot ongewenste newe-effekte. Hierdie newe-effekte het te make met die praktyk van onderwysers om hulle spesiaal voorberei ten einde gunstige uitslae van die prestasiebeoordeling te kry. Opv 6 reken dat onderwysers 'wil voorgee ... om 'n goeie punt te kry' (ond, lyn 142-143) en dan '... 'n *showpiece* vir daardie een periode opsit' (opv 1, ond, lyn 114). Opv 5 reken dat 'daardie dag van evaluering is almal perfek' (gb, lyn 20). Volgens die deelnemers is 'n welbekende vorm van hierdie 'bedoelde strategiese gedrag' is 'oëverblindery' (Jansen, 2004:63). Uitsprake van die deelnemers wat hiermee verband hou, is:

- 'window dressing' (opv 3, gb, lyn 46; opv 5, ond, lyn 157; opv 6, ond, lyn 139; opv 6, gb, lyn 17; opv 7, gb, 32).

Verder verduidelik opv 6 dat onderwysers 'in ander lesse net noem of 'n prentjie wys van wat jy aan die leerders wil oordra, maar met daardie spesifieke IQMS-les gaan jy so ver uit om die kinders te bestook met hulpmiddels' (ond, lyn 140-141). Dus 'tree die persoon eintlik onnatuurlik op' (opv 6, ond, lyn 142). Hierdie praktyk 'kan 'n skewe beeld van 'n opvoeder se prestasie voorstel' (opv 7, gb, lyn 19). Geen wonder dat opv 6 die stelsel van portuurgroep-evaluering as 'ongeloofwaardig' (gb, lyn 16) beleef nie.

Ander wanpraktyke wat die deelnemers beleef het, is dat sommige geëvalueerders besig is met 'slimstreke' (Ball, 2003b:225) tydens die klasbesoek van die OOG. Daar is 'mense wat nooit hul boeke merk nie' (opv 2, ond, lyn 155), en tydens die klasbesoeke van die OOG 'nou sit hulle net daardie drie boekies op die tafel en die ander boeke in die kas is nooit gemerk nie' (opv 2, ond, lyn 156-157).

Die deelnemers ervaar die stelsel van portuurgroep-evaluering as 'n insiklikheidstaak wat teen die einde van die jaar afgehandel moet word. Die klasbesoeke word net gedoen om die onderwysowerheid tevrede te stel. Uitsprake soos die volgende bevestig genoemde stelling:

- 'net iets wat afgehandel moet word' (opv 3, ond, lyn 113)
- 'omdat die stelsel daar is, gaan ons maar die *motions*' (opv 4, ond, lyn 100).
- 'omdat dit van jou verwag word' (opv 4, gb, lyn 16).

Volgens Mestry, Hendricks en Bisscoff (2009:479) bly onderwyser professionele ontwikkeling 'n wederkerende tema in die GGBS-beleid; dus impliseer die implementering

van die GGBS dat professionele ontwikkeling hoog op die skool se agenda geplaas word. Van Rooyen (2008:151) reken dat die GGBS as 'n meganisme reflekteer die ideale situasie; nietemin werk dit nie so goed in die praktyk as waarop gehoop was nie. Dit kan, volgens Van Rooyen (2008:151), toegeskryf word aan 'n aantal faktore soos byvoorbeeld dat die proses stop met assessering en vorder nie deur na die ontwikkelingsfase nie. Dit blyk dat die ontwikkelings-agenda van die GGBS ondergeskik is aan die toerekenbaarheid (Biputh & McKenna, 2010:285) van onderwysers aan die onderwysowerheid; dus geniet die swakhede wat die individuele onderwyser by hulself identifiseer, nooit aandag nie. Die deelnemers ervaar nie hierdie metode van evaluering as 'n voertuig vir ontwikkeling en ondersteuning nie. Deelnemers het geleefde ervaring dat GGBS nie voorsiening maak vir die ontwikkeling en ondersteuning van die geëvalueerde nie. Verbandhoudende uitsprake:

- 'kollegas is veronderstel om my te bemagtig' (opv 4, ond, lyn 98)
- 'geen ondersteuning van die OOG nie' (opv 3, gb, lyn 22).

Alhoewel opv 4 aandui dat 'ek al 'n hele paar swak punte in my mondering uitgewys' (ond, lyn 103) het, het hy beleef dat 'tot dusver ... niemand vir my kom touwys maak of my gehelp in die verband nie' (ond, lyn 104-105).

Nog een van die faktore wat bydra dat die GGBS nie so goed in die praktyk werk nie, is, volgens Van Rooyen (2008:151), die gebrek van verstaan van die ontwikkelingsaard van die GGBS. Uit die response van opv 4 kom die onkundigheid van die ontwikkelingsondersteuningsgroep om sinvolle evaluering te onderneem, en ook om die geëvalueerde te ondersteun, duidelik navore:

- 'die OOG het nie ... die nodige kennis of tyd om jou optimaal te beoordeel nie of te help met areas wat aandag verg' (gb, lyn 15) en 'ek twyfel of daar ooit mense bemagtig is' (ond, lyn 99).

Tydens die afhandeling van portuurgroep-evaluering moet onderwysers van hul klasse vrygestel word om ander onderwysers te observeer (Brix *et al.*, 2014:92). Sommige deelnemers het sterk standpunt ingeneem teen die probleem van toesighouding tydens portuurgroep-evaluering. Die beleving om deel te wees van 'n spesifieke ontwikkelingsondersteuningsgroep beteken dat die betrokke opvoeder uit sy/haar klas moet gaan, en haar 'klas sonder toesig' (opv 3, ond, lyn 118) te laat. Opv 5 noem dat 'my

klas *suffer*' (ond, lyn 170), 'want daar is niemand wat kan toesig hou nie' (ond, lyn 171) en gevolglik 'neem die kinders saam met jou' (ond, lyn 171).

Nog een van die faktore wat toegeskryf kan word dat die GGBS nie so goed in die praktyk werk nie, is die residuele wantroue aan die kant van opvoeders wat geassesseer word (Van Rooyen, 2008:151). Uit die uitsprake van die deelnemers is dit duidelik dat hulle geen vertroue het in die stelsel van portuurgroep-evaluering nie. Volgens die deelnemers bereik hierdie metode van prestasiebeoordeling van onderwysers, vanweë die ooneerlikheid en ander wanpraktyke tydens klaskamerbesoeke, nie sy doel nie. Die oorgrote meerderheid van die deelnemers beleef dit as '... 'n klug' (opv 1, ond, lyn 114; opv 2, ond, lyn 167; opv 2, gb, lyn 29; opv 3, ond, lyn 119; opv 5, ond, lyn 156). Opv 3 verwoord hom sterker: "n groot klug' (gb, lyn 23). Ander verbandhoudende uitsprake is:

- 'vermorsing van tyd' (opv 1, ond, lyn 122)
- 'vermosing van geld' (opv 1, ond, lyn 122)
- '*appraisal* glo ek nie aan nie' (opv 2, ond, 169)
- 'nie 'n goeie manier om te toets nie' (opv 3, ond, lyn 119)
- 'dat *appraisal* nie goed werk nie' (opv 4, ond, lyn 99)
- 'nie ... effektief nie' (opv 4, ond, lyn 106)
- 'nie 'n goeie deurdinkte stelsel nie' (opv 6, ond, lyn 136)
- 'taksering nie 'n goeie ding nie' (opv 7, ond, lyn 106).

Samevatting

Die deelnemers het in hul terugkeer te kenne gegee dat hulle geleefde ervarings het van hul onderwerping aan portuurgroep-evaluering in die onderskeie skole waar hulle onderrig gee. Hulle het beleef dat die OOG, wie se samestelling kontroversieel blyk te wees, een keer per jaar hul klasse besoek om leswaarneming te doen. Die OOG maak gebruik van 'n leswaarnemingsinstrument om 'n waardebeoordeling van die onderwyser se werksprestasie te maak. Die stelsel van portuurgroep-evaluering, wat slegs gekoppel word aan 'n jaarlikse salarismaximiserende, en wat nie dien as 'n voertuig vir die ontwikkeling en ondersteuning van die onderwyser nie, se geloofwaardigheid word ondermyn deur die bestaan van allerlei tekortkominge en wanpraktyke.

4.2.1.5 Eksterne monitering

Ballet en Kelchtermans (2008:47) reken dat onderwysers toenemend aan eksterne druk (eise vanaf beleidsmakers) onderwerp word. Benewens interne monitering en portuurgroep-evaluering, is eksterne monitering een van die strategieë van die regering om beheer oor die onderwysers se arbeidslewe te kry. Die eksterne onderwyser-monitering word gedoen deur departementele vakadviseurs of inspekteurs wat ook op dieselfde werksprosesse van onderwysers fokus (sien 2.3.4.4). Hierdie afgevaardigde amptenare van die onderwysdepartement is instrumenteel in die evaluering en supervisie van primêre skool onderwysers se werk in die openbare skole. Die oorgrote meerderheid van die deelnemers het geleefde ervaring van die skoolbesoeke van hierdie amptenare wat 'van bo af gestuur' (opv 3, ond, lyn 213) word of na wie ook verwys word as 'die mense van die OBOS' (opv 2, ond, lyn 281). Uit die mededelings van die deelnemers is dit duidelik dat hulle bewus is van die identiteit van hierdie amptenare. Hul uitsprake bevestig genoemde stelling:

- 'die vakadviseur' (opv 6, ond, lyn 119; opv 6, ond, lyn 192)
- 'vakadviseurs' (opv 1, ond, lyn 109; opv 4, ond, lyn 98; opv 7, ond, lyn 89)
- 'besoek van die adviseur' (opv 3, ond, lyn 66)
- 'die vakadviseur kom by die skool' (opv 5, ond, lyn 85).

In die literatuurstudie (sien 2.3.4.4) is aangetoon dat skoolbesoeke wat lesobservasies insluit 'n algemene kenmerk van inspeksie in Europa is. Tydens die betrokke vakadviseur se besoek aan die skool doen hy/sy klaskamer-observasie. Klaskamer-observasie is, soos in die geval van portuurgroep-evaluering, 'n meganisme van 'dophouding' (sien 2.3.4.2):

- '... 'n manier van om dop te hou of iemand sy werk doen' (opv 6, ond, lyn 125).

Verdere uitsprake in hierdie verband is:

- 'kom kyk wat doen jy in jou klas' (opv 2, ond, lyn 467)
- 'kom sê wat hulle wil hê' (opv 3, ond, lyn 67)
- 'moniteer of jy jou kurrikulum voltooi het' (opv 6, ond, lyn 127).

Wilkins *et al.* (2012:66) reken dat performatiewe stelsels word gekenmerk deur 'n data-gedrewe 'ouditkultuur'. Deur data-myning en informasie-vervaardigingstegnieke word besluitnemers potensieel onbeperkte maniere gegee om individue se rekords of 'data-

liggame' te analiseer. Tydens die klasbesoeke versamel die vakadviseur/s 'n wye reeks van inligting – dit is bewyse aangaande die onderwyser se werksprestasie. Bewyse van onderwysers se werkverrigting word versamel met die oog op die regulering van die onderwyser se praktyke in die skool. Opv 5 se uitsprake hou verband hiermee:

- 'jy moet bewyse het' (ond, lyn 105) en,
- 'hulle soek bewyse' (ond, lyn 105).

Huidiglik spandeer onderwysers baie tyd en energie aan die produsering van informasie wat verband hou met prestasie (Oswald, 2010 in Perold *et al.*, 2012:116). Die bewyse van die onderwyser se werkverrigting kan in twee kategorieë ingedeel word: dit wat die onderwyser persoonlik geproduseer het, en die leerder se produkte van leer. Die tekste wat deur die onderwyser self geskep is, moet in orde wees en tydens klasbesoek beskikbaar gestel word. Hierdie toedrag van sake lei tot 'n papier-gedrewe stelsel (Bisscoff & Mathye, 2009:401). Onderwysers moet hul 'papierwerk agtermekaar kry' (opv 5, ond, lyn 253). Bewyse van hul 'papierwerk' is soos die volgende:

- 'leerprogram vir die jaar' (opv 4, gb, lyn 7)
- 'beplanningslêer' (opv 1, gb, lyn 3; opv 3, gb, lyn 11; opv 6, gb, lyn 4)
- 'my lêers' (opv 2, ond, lyn 169)
- 'kwartaallikse beplanning' (opv 7, gb, lyn 6)
- 'weeklikse beplanning' (opv 7, gb, lyn 5)
- 'jou daaglikse beplanning' (opv 4, gb, lyn 6)
- 'opvoedersportefeulje' (opv 2, gb, lyn 6; opv 5, gb, lyn 9; opv 6, ond, lyn 119; opv 6, gb, lyn 7; opv 7, gb, lyn 8)
- 'ons portefeuljes' (opv 2, ond, lyn 290)
- 'assesseringslêer' (opv 1, gb, lyn 4)
- 'optekeningsslaaie van leerders se prestasies' (opv 3, gb, lyn 10)
- 'optekeningsslaaie van leerderprestasie' (opv 7, gb, lyn 10)
- 'puntelyste' (opv 3, gb, lyn 27; opv 5, gb, lyn 9)
- 'puntekedules' (opv 3, gb, lyn 27; opv 6, gb, lyn 20)
- 'moniteringsverslae' (opv 5, gb, lyn 23).

Soos reeds hierbo genoem word daar van onderwysers verwag om hul leerders se leerprodukte, wat in die klaskamer geskep is, tydens die klasbesoeke van die vakadviseurs vir ondersoek beskikbaar te stel. Een van die take van die departementele vakadviseur mag wees om “leerders se werk na te gaan om te kyk of opvoeders se aansprake strook met die leerderuitkomst” (Bush *et al.*, 2010:165). Die leerder se leerprodukte wat voorgelê moet word vir eksterne evaluering is onder andere:

- ‘die matboek ... die kreatiewe boek’ (opv 5, ond, lyn 290)
- ‘die kinders se werkboeke’ (opv 2, ond, lyn 202)
- ‘leerders se werkboeke’ (opv 3, gb, lyn 13; opv 5, gb, lyn 11)
- ‘leerderwerkboeke’ (opv 7, gb, lyn 7)
- ‘leerder se portefeuljes’ (opv 1, gb, lyn 5)
- ‘leerderportefeuljes’ (opv 2, gb, lyn 7; opv 3, gb, lyn 12; opv 5, gb, lyn 6; opv 7, gb, lyn 9)
- ‘leerders se werkstukke’ (opv 4, gb, lyn 8)
- ‘formele assesseringstake’ (opv 5, gb, lyn 8).

Benewens die persoonlike skoolbesoeke van vakadviseurs aan skole, het die Wes-Kaap Onderwysdepartement gedurende Augustus – September 2013 aan skole opdrag gegee om tersaaklike dokumente aan te stuur sodat dit deur die onderskeie kurrikulumadviseurs, aan die hand van ‘n modereringsinstrument gemodereer kan word (sien Bylaag K). ‘n Verteenwoordiger van die betrokke skool moes toesien dat al die verlangde dokumente na ‘n sentrale punt – ‘n skool soos geïdentifiseer deur die onderwysowerheid – geneem word vir moderering. Hierdie moderering was vir Skoolgebaseerde Assessering, en die redes vir hierdie proses het ten doel:

- (a) Om die Formele Assesseringstake wat vir Skoolgebaseerde Assesseringsdoeleindes in verband met nakoming in terme van assesseringsbeginsels, soos redelikheid, betroubaarheid, ensovoorts, te evalueer.
- (b) Om nakoming met nasionale beleide en –riglyne te evalueer.
- (c) Om te verifieer dat alle SBA aktiwiteite voldoen aan die minimum vereistes soos voorgeskryf deur Gazette 29626.

- (d) Om te bekragtig dat interne moderering gedoen is volgens die verwagte vlakke.
- (e) Om besorgdhede vroegtydig te identifiseer en aan te spreek, en om korrektiewe maatreëls in plek te stel (sien Bylaag K).

Skole wat geselekteer was, is gevra om die volgende bewyse van een leerder se werk per vak voor te lê vir eksterne moderering:

- Bewys van leerder-assessering
- Leerderoefenboeke
- Leerder “Rainbow Werkboek”
- Praktiese aktiwiteite (waar van toepassing)
- Onderwyserlêer (sien Bylaag K).

Soortgelyk aan ‘n studie wat in Engeland uitgevoer was, vermeld Perryman (2009:622) dat in die Engelse onderwys is dit die gebruik dat die werk van ses leerders per jaar aangevra word deur die inspekteur om ekstern gemodereer te word: twee van leerders met hoër vermoëns, twee gemiddeld en twee laer. Mededelings van die deelnemers getuig van hul geleefde ervarings aan hierdie proses van eksterne moderering van hul werkspraktyk deurdat hulle een van leerders se werk voorgelê het tydens die genoemde proses van eksterne moderering deur die amptenare van die WKOD:

- ‘een leerder se werk instuur na die departement’ (opv 1, ond, lyn 104)
- ‘een van my top leerders gekies’ (opv 1, ond, lyn 105)
- ‘... ’n bo-gemiddelde leerder s’n’ (opv 6, ond, lyn 129).

MacRuaird en Hartford (2008:502) noem dat tesame met klaskamerobservasie, onderwysers se beplanning en assessering, word leerderprestasie gebruik as die bewysende basis vir die eksterne evalueerdes se bevindinge. Alle betrokke deelnemers het geleefde ervaring dat hulle na afloop van die klaskamer-observasie wat deur die vakadviseurs uitgevoer was, en ook die modereringsproses van die WKOD-amptenare, ‘n ingeligte verslag ontvang het. Uitsprake soos die volgende hou verband:

- ‘... ’n verslaggie (opv 2, ond, lyn 467)
- ‘moniteringsverslae’ (opv 6, gb, lyn 23)
- ‘verslae’ (opv 5, ond, lyn 181; opv 6, ond, lyn 192).

De Clercq (2008:11) suggereer dat eksterne evalueerders se aanbevelings weinig 'n positiewe impak op onderwysers se praktyke het omdat hulle weinig opvolg omdat hierdie evalueerders nie 'n deurlopende verhouding met onderwysers het nie. Die deelnemers het beleef dat geen positiewe kommentaar in die verslae van die persoonlike besoeke sowel as die modereringsproses van die vakadviseurs bespeur was nie. Mededelings soos die volgende is bevestigend:

- 'kyk nie na die positiewe goed nie' (opv 3, ond, lyn 139)
- 'net negatief' (opv 3, ond, lyn 212)
- 'vind net foute' (opv 5, ond, lyn 181)
- 'dit is verkeerd en dit is verkeerd' (opv 2, ond, 467-468)
- 'Van die departement se kant het ek nog niks opbouende kritiek gekry nie' (opv 2, ond, lyn 468-469).

Samevatting

Die terugvoer van die deelnemers dui aan dat onderwysers se arbeidslewe deur die onderwysowerheid beheer word deurdat hulle aan eksterne evaluering onderwerp word. Die deelnemers het geleefde ervaring van die klasbesoeke van vakadviseurs wat bewyse van die werksprodukte van beide onderwyser en leerder kom evalueer. Die deelnemers is ook onderwerp aan die onderwysdepartement se modereringsproses, wat buite die skool plaasgevind het.

4.2.1.6 Indirekte monitering

In die afgelope 30 jaar het die belangstelling in die verbetering van die kwaliteit van onderwys nasionaal en internasionaal verhoog (Kganyago, 2004 in Mosoge & Pilane, 2014:1), met baie lande wat toerekenbaarheidstelsels ingestel het wat konsentreer om onderwysers meer toerekenbaar te maak tot die publiek vir die onderrig en leer wat in skole plaasvind (Mosoge & Pilane, Ibid). Laasgenoemde skrywers gaan verder en noem dat die onderliggende rasionaal vir die instelling van toerekenbaarheidstelsels is dat onderwysers 'n publieke diens lewer en nie vertrou kan word om hierdie belangrike diens effektief te verrig sonder om beheer te word nie. Møller (Undated:1-2) suggereer dat beide politici en ('top') administrateurs is twyfelagtig oor die mate waartoe onderwysers

aansprake maak namens hul kliënte, of miskien eerder namens hul eie belang as 'n groep. Dit is moontlik die rede hoekom eksterne evaluasie van die onderwys op verskeie vlakke in fokus in huidige jare gekom het. Onderwysbeleid kan nie meer gebaseer word op wydverspreide vertroue in die professionele bevoegdheid van opvoeders nie; hulle prestasie behoort beheer en beoordeel word volgens kriteria wat buite die professie bepaal word (Møller, Undated:2). In hierdie opsig verseker toerekenbaarheidstelsels dat regerings responsief bly tot die behoeftes, belange en begeertes van die alle belanghebbendes in die onderwys.

In post-apartheid word leerders se prestasies, behalwe deur Skoolgebaseerde Assessering (sien 4.2.2.2), ook gemeet deur nasionale en provinsiale gestandaardiseerde toetse. Op hul beurt word onderwysers toerekenbaar gehou vir hul leerders se prestasies soos gemeet deur die gestandaardiseerde toetse (Gallagher, 1979 in Brkich & Washington, 2011:36). Aansluitend noem Møller (Undated:2) dat die nuwe verstaan van toerekenbaarheid behels die hou van leerders se uitslae as die eenhede vir die evaluering van onderwysers se instruksionele praktyk. Behalwe opv 1 en opv 3 het al die deelnemende onderwysers in hierdie studie geleefde ervarings van die toets-gebaseerde toerekenbaarheidstelsels, soos ingestel deur die Departement van Onderwys (DvO) en die Wes-Kaap Onderwysdepartement (WKOD). Hierdie stelsels verwys onderskeidelik na die Jaarlikse Nasionale Assesserings en die WKOD se Sistemiese Toetsing.

4.2.1.7 Jaarlikse Nasionale Assesserings (JNA's)

Performatiewe beleide in die vorm van teikens, toetsing en assessering is gebiedend (Troman *et al.*, 2007:555). In 2.3.4.5 is vermeld dat gestandaardiseerde toetse deur regerings wêreldwyd ingestel is om te moniteer en te assesser of leerders die nasionale kurrikulumstandaarde bereik het en om kwaliteit van onderrig aan die kant van die onderwysers te bepaal. Voor 2011 was matriek die enigste nasionaal gestandaardiseerde eksamens wat by die uitgangsvlak van die skoolstelsel wat in Suid-Afrika bestaan het. In antwoord op hierdie ernstige gebrek aan informasie van primêre skool prestasie, het die Departement van Onderwys (DvO) die Jaarlikse Nasionale Assesserings (JNA's) in 2011 geïmplementeer wat alle skoolkinders in Grade 1-6 toets deur nasionaal gestandaardiseerde eksamens (sien 2.3.4.5; Spaul, 2013a:53). Die oorgrote meerderheid van die deelnemers het geleefde ervaring van hierdie Jaarlikse Nasionale Assesserings

(JNA's), wat in Engels beter bekend is onder die deelnemers as die 'ANAS' (opv 2, ond, lyn 88; opv 4, ond, lyn 80; opv 5, ond, lyn 79; opv 7, ond, lyn 139) of 'ANAS-toetsing' (opv 6, ond, lyn 60) wat vanaf 2011 deur leerders van Grade 1-6 by hul onderskeie skole geskryf is.

Betreffende die 'vraagstelling' (opv 6, ond, lyn 61) in hierdie toetse het sommige onderwysers hul ongelukkigheid uitgespreek. Een deelnemer het beleef dat die leerders word amper soos 'uitgevang' met die vraagstelling, want 'hulle stel die vrae op 'n ander manier wat vir die kind vreemd is' (opv 4, ond, lyn 89). Die deelnemers reken dat hierdie toetse maak nie voorsiening vir die swak leerder nie, want hierdie eksterne vraestelle is soms so bewoord dat dit moeilik is vir die swak leerder om te verstaan. Leerders in graad 3-6 moet die vrae self lees en op hulle eie werk, wat beteken dat opvoeders geen hulp moet verleen wat kinders op enige manier kan bevoordeel nie (Wes-Kaapse Regering, 2013:3). Die Intermediêre Fase-onderwysers wat aan die studie deelgeneem het, het ervaar dat, alhoewel dit ontoelaatbaar is, hulle verplig voel om die gestelde vrae aan die leerders te moet lees. In hierdie verband het opv 6 beleef dat daar in hierdie toetse 'soveel leeswerk' (ond, lyn 61) is, en omdat 'ons kinders se leesvermoë baie swak is, verstaan hulle nie werklik wat daar gevra word nie' (ond, lyn 61-62). Dit veroorsaak dat die leerders 'n swakker punt kry as in die geval van die normale skoolgebaseerde-assesserings. Die volgende uitspraak bevestig laasgenoemde:

- 'die resultate van die ANA-toetsing ook baie laag is (opv 6, ond, lyn 63).

Volgens Eaude (2011:54) fokus toerekenbaarheid grootliks op resultate. In 'n era van verhoogde opvoedkundige toerekenbaarheid is opvoedkundige aaandeelhouers geneig om praktyke aan te neem om leerderslaagsyfers te verhoog (Hamilton, 2003 in Brkich & Washington, 2011:38). Die deelnemers het ervaar dat daar tydens die afneem van JNA's bepaalde onreëlmatighede voorgekom het. Onder druk van eksterne toerekenbaarheid, word onderwysers gemotiveer om hoër uitslae in die JNA's te demonstreer. Onderwysers op die personeel is in 'kompetisie' met mekaar om 'goeie' uitslae van hul leerders te toon. Soos opv 4 noem dat 'ek wil nie afsteek nie, dan gaan kyk ek of daar iets gedoen kan word' (ond, lyn 88). Alhoewel onderwysers daarvan bewus is dat hulle 'mag die kinders nie help nie' (opv 2, ond, lyn 88), het van die deelnemers meegedeel dat daar tog onderwysers was wat hulp aan leerders verskaf het tydens die afneem van die JNA's. Omdat die leerders die toetse afneem met 'n 'potlood' (opv 4, ond, lyn 81; opv 6, ond, lyn

69; opv 7, ond, lyn 144), en 'n 'sirkel maak om 'n letter' (opv 4, ond, lyn 84), kan die verkeerde antwoord op 'n vraag 'uitgee word' (opv 4, ond, lyn 85). In hierdie verband verklaar opv 5 dat sy 'laat die kind uitvee' (ond, lyn 86) as die kind die verkeerde antwoord verskaf het.

In Engeland is onderwysers verantwoordelik om na die afneem van die nasionale publieke eksamens die leerders se werk te assesser teen nasionale gestelde kriteria (Nicholl & McLellan, 2008:587). In beide die JNA's van 2011 en 2013 het die betrokke onderwysers self die toetse gemerk (Spaull, 2013b:14). Die nasien van die leerders se antwoordskrifte op skoolvlak deur die vakonderwysers (Wes-Kaapse Regering, 2012:4; 2013:4), het nie net daartoe bygedra dat die onderwysers se werkklas vermeerder het nie, maar het ook 'n skuiwergat gelaat vir ongerymdhede, soos opv 4 beleef het dat die toetse 'kan gemanipuleer word' (ond, lyn 81). Deelnemers het geleefde ervaring van strategiese optrede, soos in gevalle waar leerders nie die korrekte antwoorde op die gestelde vrae in die toetse ken nie, kan die onderwyser 'met die kind 'n reëling tref' (opv 4, ond, lyn 83) as hy/sy nie die korrekte antwoord ken nie '... laat oop, dan kan die onderwyser netso agterna dit self kom sirkel om die letter' (opv 4, ond, lyn 84-85).

Een van die riglyne by die afneem van die JNA's, veral by graad 3-6 leerders, is dat onderwysers nie toegelaat word om toesig te hou by klasse of vakke vir wie hulle onderrig gee nie (Wes-Kaapse Regering, 2013:3). Volgens die Departement van Basiese Onderwys se Bylae A: Onderwysergids vir die Jaarlikse Nasionale Assessering word bepaal dat alle leerders dieselfde geleentheid gegee moet word om die vrae te beantwoord en geen leerder van 'n ander mag afskryf nie (Wes-Kaapse Regering, 2013). Alhoewel daar van onderwysers verwag word om streng oorkruis toesig te hou tydens die afneem van die toetse (Wes-Kaap Regering, 2012:3; Wes-Kaap Regering, 2013:3) het die deelnemers beleef dat daar tog ongerymdhede voorgekom soos waar leerders van 'n ander afgekryf het. Opv 2 noem dat 'soos ek die ANAS gemerk het, kon ek gesien het dat sommige kinders het dieselfde antwoorde ... ek ken daai kinders ... ek weet waartoe hulle in staat is, maar jy kan nou nie met die juffrou gaan stry nie en ek het maar gesê ek's bly my kinders kan op hul eie werk ...' (ond, lyn 97-100). Die gevolg van die onreëlmatighede tydens die afneem van die JNA's het veroorsaak dat die uitslae van hierdie toetse 'nie 'n ware weergawe gee wat werklik by die skool gebeur nie' (opv 4, ond, lyn 95).

Beide die JNA's van 2012 en 2013 het onderskeidelik 18 tot 21 September, en 10 tot 13 September plaasgevind (Wes-Kaapse Regering, 2012:3; 2013:4). Nie net het hierdie "gewone skooldae" (Wes-Kaapse Regering, 2012:3) vir konstruktiewe leer-en onderrigsituasies verlore gegaan nie, maar ook het die voorbereiding van die toetslokaal wat "ten minste een dag voor elke toets" (Ibid) moet aandag geniet, onderwysers se werksprogram versteur. Deelnemers het beleef dat die datum van die afneem van die JNA's indruis met die uitvoering van hul beplande onderrigwerk en eie beplande Skoolgebaseerde Assesserings. Uitsprake in hierdie verband is:

- 'beplanning heeltemal omvergegooi' (opv 5, ond, lyn 145)
- 'ek moet daardie 50 kinders se goed merk en ons het nog nie ons eie assessering gehad nie' (opv 4, ond, lyn 91-92)
- 'ANAS moes nie saam met dit geskryf gewees het nie' (opv 5, ond, lyn 144)
- 'Toe ons die ANAS moet skryf, toe moet ons druk dat ons take kan klaar skryf' (opv 7, ond, lyn 140-141).

4.2.1.8 Wes-Kaap Onderwysdepartement se Sistemiese Toetsing

In die literatuurstudie (sien 2.3.4.5) is vermeld dat met ingang van 2010 het die Wes-Kaap Onderwysdepartement (WKOD) sy toetsprogram, bekend as die Sistemiese Toetsing, soos volg uitgebrei het: Alle graad 3-, 6- en 9-leerders word jaarliks getoets in alle openbare skole. In hierdie Sistemiese Evaluering in die Wes-Kaap (Spaull, 2013a:61) word die leerders van Grade 3 en 6 van primêre skole geassesseer in Geletterdheid en Gesyferheid (sien 2.3.4.5). Deelnemers is bekend met die WKOD se toetsing soos afgelei uit hul uitsprake:

- 'sistemiese toetse' (opv 2, ond, lyn 301)
- 'die uitslae van die Sistemiese Toetsing' (opv 6, ond, lyn 73)
- 'sistemiese evaluering' (opv 4, ond, lyn 195).

'n Deelnemer het laat blyk dat sy verskil van die WKOD se oogmerk met die instelling van die sistemiese toetsing. In teenstelling met die WKOD se doel met die toetsing, dit om die leerders se vlakke van prestasie in Wiskunde en Taal te meet (WKOD, 2009:2), het opv 6 dit heeltemal anders beleef. Deur middel van die toetsing word eerder bepaal of die onderwyser sy onderrigpligte uitvoer al dan nie. Hierdie deelnemer reken dat die toerekenbaarheid van die onderwyser in die leerdertoetsing opgesluit is:

- 'om vas te stel is die kurrikulum gedek' (opv 6, ond, lyn 112).

Anders as by die afneem van die JNA's (sien voorafgaande paragraaf), word die betrokke onderwysers nie in die toetskamers by die skool, waarin die graad 3 en 6-leerders getoets word, toegelaat nie:

- 'ons mag nie in die lokaal kom nie' (opv 6, ond, lyn 65)
- 'daar het ons geen insae nie' (opv 6, ond, lyn 64).

Die WKOD maak eerder gebruik van die dienste van 'n eksterne, onafhanklike diensverskaffer om die toets te administreer (WKOD, 2010:3). Volgens een deelnemer presteer die leerders nie na wense in die toetse nie, omdat daar is 'negatiewe faktore wat indring op daardie kind se toetsing' (opv 6, ond, lyn 69). Sy noem twee faktore:

- 'vreemde toesighouers' (opv 6, ond, lyn 66), en
- 'die opstel van die vraestel is vreemd' (opv 6, ond, lyn 67).

Tydens die afneem van die sistemiese toetse blyk dit daar ongerymdhede was waarby onderwysers op die skoolpersoneel betrokke was. Mededelings soos 'die vorige jaar het hulle dit gedoen' (opv 2, ond, lyn 305) verskaf 'n aanduiding dat die ongerymdhede al in die verlede plaasgevind het. In hierdie verband reken Brkich en Washington (2011:38) dat in 'n era van verhoogde opvoedkundige toerekenbaarheid, is opvoedkundige aandeelhouers geneig om praktyke aan te neem om leerders se slaagpunte te verhoog, want "as kinders nie suksesvol is nie, is dit duidelik die skuld van onderwysers" (MacBeath, 2012:210). Onderwysers het doelbewus swak leerders by die (WKOD) toetsprogram uitgesluit ten einde die gemiddelde toetspunte te verhoog (De Wolf & Janssens, 2007:382). Opv 2 verduidelik soos volg haar beleving van die strategiese optrede van sommige onderwysers: '... hulle wil *perform* ... hulle wil goed doen' (ond, lyn 308-309), en 'daardie kinders wat ene en nulle kry, gaan wegsteek' (ond, lyn 301). Om agter die waarheid te probeer kom, deel opv 2 verder mee: 'Ek vra in die personeelkamer wat het geword van die ander drie kinders' (ond, lyn 304) en 'toe sê hulle by die huis ... die kinders was afwesig. Maar ek weet voor my siel daardie kinders is oorgestuurd' (ond, lyn 305-306).

Alhoewel opv 6 die sistemiese toetse beleef as 'n 'geheime toets' (ond, lyn 64), omrede 'n eksterne diensverskaffer die toetse administreer (sien hierbo), blyk dit uit die mededelings

van opv 2 dat die inhoud van die vraestelle 'gelek' het. Sy verwys na die gedrag van een van haar kollegas:

- ' ... hulle het ook brood gekry, want elke keer kom een juffrou na my toe ... juffrou dat die kinders dit leer ... op die laaste uur ... en toe die sistemies nou klaar is ... toe vra ek wat het ingekom ... dieselfde leesstuk wat daai juffrou gesê het' (ond, lyn 309-315).

Gestandaardiseerde toetsing se hoofdoel is om leerderprestasie in vergelyking met die kurrikulum te monitor (Volansky, 2007:21). Soos reeds vermeld in die literatuurstudie (sien 2.3.4.5) word hierdie toetse uitgevoer ten einde te assesser en te monitor of leerders die gestelde kurrikulumstandaarde bereik het. Valli, Croninger en Walters (2007:644) reken dat daar in die onderwys 'n "duidelike verband is tussen leerderprestasie en onderwyserprestasie". Die gebruik van leerderprestasie as 'n maatstaf van onderwyskwaliteit (Ingvarson & Rowe, 2008:14), soos onder andere "leerders se prestasies in publieke eksamens is een van die uitsette wat die onderwyser se performatiwiteit meet" (Nicholl & McLellan, 2008:587). Mededelings deur opv 6 is in lyn met laasgenoemde punt:

- 'opvoeder word gemeet aan die uitslae van die toetsing' (opv 6, ond, lyn 76).

Samevatting

Uit die response van die deelnemers raak ek vertrouwd met hul geleefde ervarings van hul toets-gebaseerde toerekenbaarheid. Hulle het beleef dat deur die gestandaardiseerde toetse soos die JNA en die WKOD se Sistemiese Toetsing word die leerders se vlakke van akademiese prestasie gemeet. Die deelnemers het aangedui dat daar heelwat ongerymdhede in verband met hierdie toetsings plaasgevind het wat weer die uitslae van die leerder onder verdenking plaas.

Die volgende tema lewer verslag oor die onderwysers se geleefde ervarings van hul werkslading. Die sub-temas is: 'n sentraal-voorgeskrewe kurrikulum, 'n gestandaardiseerde assesseringstelsel, administratiewe werk, nasienwerk, en leerders met struikelblokke tot leer.

4.2.2 TEMA 2: WERKSLADING

Betreffende die werkslading van onderwysers, reken Goodson (2008:3) dat die werk van onderwysers polities en sosiaal gekonstrueer word. Goodson (2008:3) beweer dat in baie gevalle streef 'die magte van die mark' om onderwysers se praktyke te verander in dit van 'n tegnisis, 'n geroetiniseerde en onbeduidende leweraar van 'n vooraf-ontwerpte pakket. Samuel (2008:4) is dit eens dat die rol van die onderwyser geïnterpreteer word as instrumentalistiese tegnisi wat die verklaarde doelwitte van die owerhede uitvoer.

4.2.2.1 Sentraal-voorgeskrewe kurrikulum

Volgens Hargreaves (1998) in Swanepoel en Booyse (2003:98) is daar verskeie oorsake waarom dit so moeilik is om onderwysverandering te voltrek. Swanepoel en Booyse (2003:98) reken dat onderwysverandering die afgelope aantal jare te ambisieus en verreikend was om daarmee te kon tred hou en dat onderwysers binne 'n kort tydspan aan te veel veranderings onderwerp is. Opv 5 het haar ontevredenheid uitgespreek oor die feit dat sy nie kan tred hou met die gedurige onderwysverandering nie:

- 'die veranderinge is sielododend' (opv 5, gb, lyn 32).

Behalwe opv 1 is al die deelnemers reeds in 2011 (Grondslagfase) of in 2012 (Intermediêre Fase) georiënteer ten opsigte van die Kurrikulum en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV) en het onderskeidelik in 2012 en 2013 begin met die implementering daarvan. Mededelings van opv 1, wat tydens die insameling van die data slegs in Graad 7 onderrig het, dui daarop dat hy nog nie die KABV geïmplementeer het nie:

- 'nie praktiese ondervinding van CAPS nie' (opv 1, gb, lyn 1)
- 'nog nie met CAPS besig nie' (opv 1, ond, lyn 191)
- 'hierdie jaar net graad 7' (opv 1, ond, lyn 37).

Deur performatiwiteit handhaaf die regering toenemend beheer oor die professionele lewens van onderwysers, veral met betrekking tot *wat* om te onderrig, *wanneer* om te onderrig, en toenemend, *hoe* om te onderrig (Burnard & White, 2008:675). Ten opsigte van die nuwe hervormingsinisiatiewe in die onderwys, soos gesien deur die lens van die onderwyser se lewe en werk, verwys Goodson (2008:7) en Burnard en White (2008:678)

onderskeidelik na die voorgeskrewe kurrikulum as “kurrikulum as preskripsie” en “preskripsie van pedagogie”. In hierdie opsig voer Ballet en Kelchtermans (2008:47-48) aan dat onderwysers die uitvoerders van ander mense se besluite geword het. In Suid-Afrikaanse konteks is die KABV wat op nasionale vlak opgestel word, voorskriftelik vir primêre skool onderwysers wat huidiglik in graad 1 tot 6 onderrig gee. Van die deelnemers het aangedui dat hulle geleefde ervarings het van die voorskriftelikheid van die KABV. Twee deelnemers se verbandhoudende uitsprake is soos volg:

- ‘voorgeskrif deur CAPS’ (opv 3, ond, lyn 78)
- ‘volgens CAPS’ (opv 6, ond, lyn 9).

Die uitdagings wat geassosieer was met die implementering van die kurrikulum het die ontwikkeling van die KABV genoodsaak; daarom is die inhoud wat in die KABV dokumente ingesluit is, vereenvoudig en duideliker gemaak vir onderrig en assessering (DoE, 2013:8). Die inhoudsdekking per kwartaal vir elke graad was ontwerp vir gestandaardiseerde implementering oor skole heen. Die KABV inhoud is verpak oor ‘n twee-weeklikse siklus in elke skoolkwartaal (DoE, 2013:8). Die oorgrote meerderheid van die deelnemers het beleef dat die nuut-ontwikkelde kurrikulum ‘n afgebakende raamwerk of inhoud vir elke vak het. Mededelings in hierdie verband is:

- ‘temas is netjies uiteengesit’ (opv 2, gb, lyn 1)
- ‘CAPS is duidelik uiteengesit’ (opv 6, ond, lyn 41)
- ‘CAPS sê presies wat jy moet doen’ (opv 4, ond, lyn 38)
- ‘daar word presies vir jou gesê wat gedoen moet word’ (opv 6, ond, lyn 41)
- ‘volgens die uiteensetting van die CAPS’ (opv 6, ond, lyn 49)
- ‘skedule van CAPS’ (opv 6, ond, lyn 50)
- ‘CAPS stippel die leerprogramme van elke vak duidelik uit’ (opv 4, gb, lyn 1).

Behalwe dat daar binne ‘n performatiewe skoolkultuur klem gelê word op “kurrikulum preskripsie”, word ook die “vaste tydsprogramme” benadruk (Storey, 2007:261; Kong, 2011:75) waarvolgens die voorgeskrewe kurrikulum afgehandel moet word. Volgens twee deelnemers, wie nog ‘n politieke perspektief verteenwoordig, word die onderrigtyd vir elke vak voorskriftelik toegeken:

- ‘tydstoewysing per vak voorgeskryf’ (opv 3, gb, lyn 5)
- ‘tydstoewysing aan verskillende vakke’ (opv 7, gb, lyn 4).

Ander uitsprake wat hiermee verband hou, is:

- 'geallokeerde tyd' (opv 4, gb, lyn 3)
- 'jy weet presies wat jy wanneer moet doen' (opv 4, gb, lyn 2)
- '... ken die tyd daaraan toe' (opv 4, ond, lyn 39)
- 'volgens jou rooster is dit nou soveel tyd vir lees' (opv 5, ond, lyn 25-26)
- '... per periode, per week, per maand' (opv 6, ond, lyn 42).

'n Verdere politieke perspektief word verteenwoordig in die mededelings van twee deelnemers, wanneer hulle argumenteer dat daar ongekende druk op onderwysers geplaas word om die voorgeskrewe kurrikulum te implementeer:

- 'CAPS is druk op die onderwyser' (opv 5, ond, lyn 61)
- 'CAPS verwag so baie van ons' (opv 5, ond, lyn 62)
- 'verwag te veel van jou in die CAPS' (opv 5, ond, lyn 66).
- 'daar moet streng gewerk word volgens die uiteensetting van die CAPS' (opv 6, ond, lyn 48-49)
- '*adapt* by die kurrikulum wat hulle vir ons gegee het of voorgelê het' (opv 6, ond, lyn 250-251)
- 'moet net uitvoer en implementeer' (opv 6, gb, lyn 31).

Die deelnemers het beleef dat die inhoud van die KABV (DoE, 2013:8) is so 'gelaai' dat hulle beswaarlik die kurrikulum suksesvol kan dek. Buchanan (2010:204) voer aan dat werklading sluit in die aard sowel as die aantal werk. Ten opsigte van die aanbieding van die inhoud van die KABV het die oorgrote meerderheid van die deelnemers geleefde ervarings dat hul onderriglas vergroot het:

- 'die inhoud van CAPS is so baie' (opv 6, ond, lyn 43)
- 'die inhoud van CAPS is te veel' (opv 6, gb, lyn 2)
- 'CAPS is baie werk' (opv 5, ond, lyn 66)
- 'so baie werk in die klas' (opv 2, ond, lyn 189)
- 'CAPS is 'n bietjie te veel' (opv 2, ond, lyn 57)
- 'die hoeveelheid werk is te veel' (opv 4, gb, lyn 3)

- 'CAPS is taamlik klomp werk' (opv 4, ond, lyn 36)
- 'jy is oorlaai met werk' (opv 7, ond, lyn 99)
- 'n groot lading' (opv 7, ond, lyn 112).

Behalwe genoemde uitdagings in die onderwyspraktik, worstel die onderwysers met 'n verdere reeks van uitdagings wat teweeggebring word deur die implementering van die KABV. Volgens die KABV dokumente word die onderrigtyd vir elke vak duidelik uitgespel. Een van die uitdagings is dat "daar eenvoudig te min tyd is om die kurrikulum te dek" (Taylor, 2008:4). Volgens vyf van die deelnemers is die voorgeskrewe onderrigtyd nie voldoende om die voorgeskrewe inhoud van die kurrikulum af te handel nie. Deelnemers se uitsprake wat dui op 'n gebrek aan kontaktyd:

- 'tyd is nie voldoende nie' (opv 4, gb, lyn 4)
- 'tyd is beperk' (opv 3, ond, lyn 90)
- 'te min tyd vir onderrig' (opv 3, gb, lyn 3)
- 'daar is nie genoeg tyd om alles te dek nie' (opv 3, gb, lyn 45)
- 'onderrigtyd is nie voldoende nie' (opv 4, gb, lyn 33)
- 'gebrek aan kontaktyd' (opv 4, ond, lyn 22)
- 'om deur al daardie goed te werk, het jy klomp kontaktyd nodig' (opv 4, ond, lyn 37-38)
- 'daar is geen manier hoe jy deur die onderrigmateriaal ... gaan kom nie' (opv 4, ond, lyn 21-22)
- 'laaste kwartaal is so kort' (opv 2, gb, lyn 5)
- 'kry nie klaar nie' (opv 5, ond, lyn 103).

Dit is belangrik dat onderwysers tyd moet het om vaslegging te doen oor die afgehandelde werk wat die leerders bemeester het. Drie van die deelnemers se uitsprake getuig dat hulle beleef het dat hulle te min tyd het vir vaslegging in die klas:

- 'te min tyd vir vaslegging van werk wat reeds gedoen is' (opv 3, gb, lyn 4)
- 'daar is geen tyd vir vaslegging van die inhoud van die kurrikulum nie' (opv 6, gb, lyn 3)
- 'nie deeglik vaslê nie' (opv 6, ond, lyn 43)

- 'daar is nie tyd vir werklike vaslegging nie' (opv 6, ond, lyn 50)
- 'min tyd om goed in die klas vas te lê' (opv 7, ond, lyn 14)
- 'werk word nie lekker vasgelê nie' (opv 7, ond, lyn 21).

Alhoewel die nasionale departement van onderwys suggereer dat die inhoud van die vakke "vereenvoudig en duideliker gemaak vir onderrig" (DoE, 2013:8) is, het die deelnemers aangedui dat hulle probleme ondervind om 'n gepaste tempo te handhaaf in die afhandeling van die kurrikulum. Een deelnemer se mededeling in hierdie verband:

- 'kan nie volgens die pas nie' (opv 5, ond, lyn 106).

Onderwysers word genoodsaak om volgens die tempo van die leerder in die klas te werk. Een deelnemer se uitsprake bevestig genoemde punt:

- 'leerders werk op hul eie pas' (opv 5, gb, lyn 89)
- 'werk volgens die kind' (opv 5, ond, lyn 107).

Ten einde aan die verwagtinge van die onderwysowerheid te voldoen, word onderwysers gedwing om op 'n versnelde tempo te werk. Twee deelnemers se uitsprake lewer bewys van hul geleefde ervarings:

- 'jaag om die temas klaar te kry' (opv 2, ond, lyn 61)
- '... 'n gejaagdheid deur die hele beplanning van CAPS' (opv 6, ond, lyn 49).

In die gejaagdheid om die kurrikulum af te handel, ondervind die leerders probleme om die inhoud van die kurrikulum te bemeester. Veral in verband met leer in die klaskamersituasie, het onderwysers beleef dat leerders sukkel om die voorgeskrewe inhoud van die kurrikulum onder die knie te kry:

- 'CAPS is 'n bietjie bo die kind se vuurmaakplek' (opv 2, ond, lyn 28)
- 'skryfwerk is te veel vir ons kinders' (opv 2, gb, lyn 2)
- 'leer moet so vinnig geskied dat die kinders nie eintlik kan byhou nie' (opv 7, ond, lyn 18).

Omdat die leerders probleme ondervind in die bemeestering van die leerinhoud, moet onderwysers noodgedwonge bepaalde aanpassings maak. Een van die aanpassings is "die vernouing van die kurrikulum" (sien 2.3.6.3). Deelnemers het geleefde ervarings van om slegs bepaalde dele van die voorgeskrewe leerinhoud te behandel en dus ander dele

van die kurrikulum uitlaat. Mededelings van drie deelnemers wat dui op “kurrikulum vernouing” (Maistry, 2014:179) is die volgende:

- ‘vanjaar net sekere werk van CAPS gedoen’ (opv 3, gb, lyn 43)
- ‘sekere dinge uitlaat wat jy as minder belangrik beskou’ (opv 4, ond, lyn 41)
- ‘fokus op wat die belangrikste is vir die leerder’ (opv 4, gb, lyn 5)
- ‘ek doen net sekere werk van die kurrikulum ...’ (opv 4, gb, lyn 32)
- ‘fokus op werk wat vir assessering bedoel is’ (opv 4, gb, lyn 33)
- ‘minder belangrike dele minder aandag kry of heeltemal uitgelaat word’ (opv 7, gb, lyn 31).

Twee deelnemers verwys na die nadelige gevolge wat genoemde ‘vernouing van die kurrikulum’ vir die leerders inhou:

- ‘doen ‘n onreg aan die kinders’ (opv 1, ond, lyn 65)
- ‘die kinders ly daaronder’ (opv 2, ond, lyn 134).

Deelnemers het oor die algemeen nie so ‘n goeie ervaring met die implementering van KABV gehad nie. Hul mededelings verwoord die onaangename ervaring van die implementering van die KABV:

- ‘CAPS is ‘n nagmerrie’ (opv 5, ond, lyn 80)
- ‘die CAPS was ‘n worsteling’ (opv 3, ond, lyn 56)
- ‘die eerste kwartaal was rêrig moeilik’ (opv 3, ond, lyn 61)
- ‘onsekerheid ... weet nie waar om te begin nie’ (opv 3, ond, lyn 56)
- ‘ek het ge-*struggle*’ (opv 3, ond, lyn 61)
- ‘deur diep water gegaan’ (opv 3, ond, lyn 66)
- ‘dit is maar moeilik’ (opv 4, ond, lyn 40)
- ‘haal skaars asem’ (opv 5, ond, lyn 32)
- ‘sukkel jou boeglam’ (opv 5, ond, lyn 75)
- ‘jy weet nie of jy kom of gaan nie’ (opv 5, ond, lyn 63).

Samevatting

Die terugvoer van die deelnemers lê die klem op veral hul geleefde ervarings van die nuut-ontwikkelde kurrikulum, bekend as die KABV. Die deelnemers het beleef dat die implementering van hierdie nuwe kurrikulum nie net voorskriftelik is nie, maar ook word die inhoud en die tydstoewysing sentraal voorgeskryf. Hulle het beleef dat behalwe dat hul werkklas vermeerder het, het hulle ook verskeie probleme ervaar met die implementering van die KABV.

4.2.2.2 Gestandaardiseerde skool-gebaseerde assesseringstelsel

In die literatuurstudie (sien 2.4.3.3) is vermeld dat die regering op nasionale vlak nie net spesifiseer wat van onderwysers verwag word om die vooropgestelde vakinhoud te onderrig in die klaskamer nie, maar ook hoe om kinders te assesseer. Benewens die JNA's en die WKOD se Sistemiese Evaluering, word van onderwysers vereis om Skoolgebaseerde Assessering uit te voer.

Volgens die Departement van Onderwys (2005:5) en die Wes-Kaap Onderwysdepartement (2003:8) word assessering gesien as die breër proses van insameling van inligting om onderwysers en ander belanghebbendes te help om die vordering van leerders te beoordeel. Assessering, wat 'n belangrike aspek van die KABV is, is 'n deurlopende proses om inligting oor leerders se prestasies in te vorder. Afgesien van daaglikse, informele assessering, behoort leerders ook op 'n formele wyse geassesseer te word. Formele assessering sluit formeel geassesseerde take, tesame met toetse en/of eksamens in. Die uitsprake van die deelnemers verskaf bewyse dat hulle geleefde ervaring het dat leerders blootgestel moet word aan verskillende soorte 'formele assesseringstake' (opv 3, ond, lyn 61):

- 'spesifieke toetse of take wat afgehandel moet word per vak' (opv 5, ond, lyn 51-52)
- 'verskillende vorms van toetsing' (opv 1, ond, lyn 57)
- 'kinders op verskillende maniere toets' (opv 1, ond, lyn 58)
- 'nie net blote toetse nie' (opv 1, ond, lyn 59).

Mededelings van die deelnemers getuig dat hulle geleefde ervaring het van die opstel van die verskillende soorte formele assesseringstake:

- 'projekte' (opv 1, ond, lyn 59; opv 6, gb, lyn 10)
- 'take' (opv 2, ond, lyn 59; opv 5, ond, lyn 66; opv 6, gb, lyn 13)
- 'toetse' (opv 1, ond, lyn 8; opv 6, ond, lyn 12)
- 'eksamens' (opv 2, ond, lyn 59; opv 6, gb, lyn 12).

Volgens die KABV-handleidings moet elke formele assesseringstaak vir 'n reeks kognitiewe vlakke voorsiening maak (sien 2.4.3.3). Twee deelnemers, wie betrokke is in die Intermediêre Fase, se uitsprake dui daarop dat hulle geleefde ervaring het van die kognitiewe vlakke waarvoor elke assesseringstaak voorsiening moet maak:

- 'hoë orde, middel orde en lae orde vrae' (opv 3, ond, lyn 107)
- 'minder moeilike en moeilike vrae' (opv 4, ond, lyn 58).

Volgens die KABV-handleidings skryf die leerders in die grondslagfase nie toetse en/of eksamens nie, maar daar word van die betrokke onderwysers vereis om 'n aantal formele assesseringsaktiwiteite op te stel. Hierdie assesseringsaktiwiteite moet bestaan uit 'n aantal afdelings wat verskillende aspekte van die vak dek (sien 2.4.3.3). Een van die deelnemers verwys in haar mededeling na die formele assesseringsaktiwiteit as 'n 'pakkie' (opv 5, ond, lyn 85) wat uit 'n 'klomp afdelings' (opv 5, ond, lyn 99) bestaan.

Een van die 'struikelblokke' (opv 3, ond, lyn 95) wat onderwysers ervaar, is die afwesigheid van leerders veral tydens die afhandeling van die formele assesseringstake. Mededelings in hierdie verband:

- 'kinders wat afwesig is' (opv 2, ond, lyn 412)
- 'kinders bly by die huis' (opv 5, ond, lyn 100).

Behalwe die kwessie van die afwesigheid van leerders, worstel onderwysers met ander probleme tydens formele assessering. Van die deelnemers noem dat 'kinders wat nie take inhandig nie' (opv 2, ond, lyn 402) en 'sommige kinders nie voorbereid nie' (opv 3, ond, lyn 90), 'met die gevolg dat die kinders onderpresteer' (opv 6, ond, lyn 58), en dit, voeg opv 2 by, 'maak die werk vir ons moeilik' (opv 2, ond, lyn 426).

Die deelnemers het geleefde ervaring van die verwagtinge van die kringbestuurders, wat dien as agente van die WKOD, in verband met die prestasie van die leerders. Hulle reken dat die kringbestuurders wie die skole besoek verwag dat alle leerders suksesvol in die assesseringstake moet wees. Uitsprake soos die volgende bevestig genoemde punt:

- 'kringbestuurders duld nie grensgevalle nie' (opv 4, gb, lyn 30)
- 'die onderwysstelsel wil so min as moontlik druipeling hê' (opv 7, gb, lyn 26)
- '... 'n taamlike hoë druipeyfer het, en dit is wat die departement nie wil hê nie' (opv 4, ond, lyn 46-7).

As Kelchtermans reflekteer oor die diep veranderings wat die algemene beleidsomgewing vir onderwys en skool ondergaan het (2005a:1), verwys hy na die "diep sin van ongemak oor die dominante performatiewe diskoers" (2005a:6). Deelnemers ervaar 'n gevoel van ongemak wanneer hulle gemeet word aan die uitslae van die leerders in hul klasse. As die onderwyser nie goeie uitslae toon nie, word hy beskou as 'n mislukking. Mededelings in hierdie verband:

- 'as daar te veel kinders nie slaag of suksesvol is nie, dan is ek 'n swak onderwyser' (opv 4, ond, lyn 57)
- 'is jou uitslae swak, dan is jy 'n vrotsige onderwyser' (opv 4, gb, lyn 27).

Twee deelnemers het in hul uitsprake dit duidelik gestel dat hulle nie as onderpresteerders gebrandmerk wil word nie:

- 'ek wil nie gekenmerk word as 'n swak onderwyser nie' (opv 4, ond, lyn 58)
- 'ek wil nie meer die slegte juffrou wees nie' (opv 5, ond, lyn 132).

Toenemende druk om die regering se toetsdoelwitte te bereik, blyk om onderwysers se instruksionele- en assesseringsgedrag direk te affekteer (Williams & Nur-Awaleh, 2010:50). Zuzovsky en Libman (2006:42) is hiermee eens as hulle aanvoer dat verwagtings van onderwysers het verhoog terwyl hulle werklike deelname in die vorming van leerervarings van hul leerders ge-erodeer het. Ten einde nie aan die regering se strafmaatreëls onderwerp te wil word nie, verander onderwysers hul gedrag ten opsigte van onderrig en assessering in die klaskamer. Soos een deelnemer noem dat haar gedragsverandering gelei het tot 'n positiewe siening van haarself as 'n onderwyseres:

- 'ek wil ook die beste juffrou wees' (opv 5, ond, lyn 133).

Omdat sommige van 'die kinders swak doen' (opv 2, ond, lyn 112), en dus nie bevredigende uitslae in die assessering behaal nie, het onderwysers tot 'onbedoelde strategiese gedrag' (sien 2.3.6.3), insluitende "onderrig tot die toets" en 'afrigting' (sien 2.3.6.3), oorgegaan. Mededelings oor die geleefde ervaring van die voorbereiding van kinders voor die aflegging van die assessering, behels die volgende:

- 'ek het al kinders voorberei sodat almal hoë punte kan kry' (opv 3, gb, lyn 37)
- 'ek het die korrekte antwoorde verskaf voor die aflegging van die toets' (opv 3, gb, lyn 38)
- 'antwoorde was ingedril' (opv 3, gb, lyn 38)
- 'behandel die vraestel netso' (opv 4, ond, lyn 60)
- 'ek het sekerlik al kinders slegs voorberei om toetse of eksamens te slaag' (opv 4, gb, lyn 25)
- 'die vraestel vir die kinders gegee om huis toe te neem' (opv 4, ond, lyn 62)
- 'teaching to the test' (opv 7, gb, lyn 28)
- 'die kind voor te berei om te slaag' (opv 7, gb, lyn 29).

Binne 'n performatiewe skoolkultuur bevind onderwysers hulself onder druk om te presteer; daarom gaan hulle oor tot bedoelde strategiese gedrag soos "kullery" en "fabrikasie" (sien 2.3.6.3). Van die deelnemers het geleefde ervaring van fabrikasies deurdruk van die leerders se '... punte aangepas om beter uitslae te toon' (opv 3, gb, lyn 40). Ander uitsprake in hierdie verband is:

- 'as 'n leerder 'n grensgeval is, gee ek hom tot 'n maksimum van vyf punte om te slaag' (opv 2, ond, lyn 26)
- 'ek het leerders se eksamenpunte aangepas' (opv 4, gb, lyn 28)
- 'verstellings aan leerders se punte te maak wat nie noodwendig verantwoordbaar is nie' (opv 7, gb, lyn 27).

Die deelnemers, veral die wat in die Grondslag- en Intermediêre skoolfasies onderrig gee, het beleef dat die onderwysdepartement nie wil hê dat enige leerder 'n nulpunt in die formele assesserings moet kry nie. Mededelings van twee deelnemers onderstreep hierdie punt:

- 'die OBOS wil nie nulle hê nie' (opv 2, ond, lyn 417)
- 'jy mag die kind nie 'n nul gee nie' (opv 2, ond, lyn 419)
- 'die kind mag nie 'n nul kry nie' (opv 5, ond, lyn 69)
- 'mag hom nie 'n nul gee nie' (opv 5, ond, lyn 72).

Die Wes-Kaap Onderwysdepartement (2003:8) het die konsep van assessering verder ontwikkel deur te noem dat assessering nie slegs die proses van evaluering van bewyse van leerderprestasie teen die uitkomste behels nie, maar ook die optekening van die bevindinge van hierdie evaluering, sowel as die refleksie en rapportering oor die vlak van prestasie insluit. Volgens die KABV-handleidings moet 'n onderwyser 'n leerder se assesseringsuitslae vir 'n spesifieke formele assesseringstaak dokumenteer (sien 2.4.3.3). Die leerders se punte word op selfvervaardigde en ook op WKOD-skedules aangebring wat aan die einde van die skooljaar vir progressie- en promosie-doeleindes aangewend word. Uitsprake wat hierna verwys, is:

- 'bylae' (opv 2, ond, lyn 404; opv 7, ond, lyn 142)
- 'vorderingskedsule' (opv 3, ond, lyn 77)
- 'puntelyste en punteskedules' (opv 3, gb, lyn 27)
- 'my rekordlyste' (opv 6, ond, lyn 13)
- 'skedsule' (opv 7, ond, lyn 142).

Volgens die KABV-handleidings word onderwysers verplig om 'n bepaalde aantal formele assesseringstake per kwartaal te doen. By elke vak word daar gespesifiseer wat die getal kere is wat 'n kind geassesseer moet word (sien 2.4.3.3). Soos opv 3 noem dat 'deur die kwartaal meer as een keer toets' (opv 3, ond, lyn 88). Een deelnemer noem dat daar 'te veel assesseringstake' (opv 3, gb, lyn 1) is, en gevolglik ervaar hulle probleme met die stelsel van 'deurlopende assessering' (opv 7, ond, lyn 143). Ander uitsprake van die geleefde ervaring van die probleme rondom assessering, is die volgende:

- 'sukkel met assessering' (opv 3, ond, lyn 92)
- 'probleem met assessering' (opv 4, ond, lyn 63)
- 'assessering is druk' (opv 5, ond, lyn 106).

Samevatting

Die deelnemers se uitsprake in hierdie sub-tema wys uit dat hulle geleefde ervarings het met die implementering van die gestandaardiseerde stelsel van assessering. Die deelnemers het beleef dat hulle 'assessering-gedrewe' voel tydens die Skoolgebaseerde Assesserings, en omdat hulle werksverrigting gekoppel word aan hierdie assesserings, lei dit daartoe dat 'onsuksesvolle' onderwysers oorgaan tot allerhande soorte strategiese gedrag, soos byvoorbeeld kullery en fabrikasie.

4.2.2.3 Administratiewe werk

Benewens die lewering van die kurrikulum in die klaskamer en die deurlopende assessering van die leerders, is onderwysers ook opgesaai met administratiewe pligte. Verwante mededelings is onder andere:

- 'ook gemoeid met administratiewe take' (opv 1, ond, lyn 41)
- 'jou administratiewe pligte' (opv 1, ond, lyn 97)
- 'administratiewe werk' (opv 5, gb, lyn 21)
- 'administratiewe stukke' (opv 7, gb, lyn 21).

Die oorgrote meerderheid van die deelnemers het ook te kenne gegee dat hulle oorlaai is met administratiewe werk:

- 'soveel administratiewe take' (opv 1, ond, lyn 95)
- 'te veel administratiewe werk' (opv 2, ond, lyn 427)
- 'n klomp administratiewe goed' (opv 4, ond, lyn 31)
- 'daar is so baie administratiewe werk' (opv 7, ond, lyn 17).

Een deelnemer noem dat sy verder oorlaai is met administratiewe take wat die prinsipaal van die skool aan haar opdra:

- '... nog help met administratiewe pligte wat deur die kantoor aan jou gegee word' (opv 6, ond, lyn 190-191).

Die administratiewe take sluit in die produsering van informasietekste, wat ook te make het met 'papierwerk' (opv 5, ond, lyn 253). Addisioneel tot die 'papierwerk' wat die onderwyser skep vir eksterne evalueringsdoeleindes (sien 4.2.1.5), het die deelnemers geleefde

ervaring in die produsering van informasietekste vir verskillende ander doeleindes in die skool, onder andere leerderbywoning, die invul van die GGBS-vorms, publikasie van leerderuitslae, rapportering, vergaderings en die opstel van finansiële state.

Die oorgrote meerderheid van die deelnemers het genoem dat hulle ervaring het skoolbywoningskwessies, soos onder meer om leerderbywoningdata te bestuur. Hulle was al verantwoordelik vir die byhou van die register van skoolbesoek van leerders by hul onderskeie skole ten einde leerders se afwesigheid te moniteer. Verwante mededeling is:

- 'die byhou van registers' (opv 1, ond, lyn 42)
- 'bywoningsregister' (opv 3, gb, lyn 25; opv 7, gb, lyn 21)
- 'klasregisters' (opv 4, gb, lyn 18; opv 6, gb, lyn 19).

Tydens die implementering van die GGBS, wat elke jaar by die skool afgehandel moet word, word elke onderwyser wat geëvalueer word, verplig om te sorg dat alle tersaaklike vorms volledig ingevul word. Soos reeds vermeld in Hoofstuk 1 van hierdie studie (sien 1.3.6) is een van die vorms wat die geëvalueerde tydens die GGBS moet invul, die Persoonlike Groeiplan (QA 6). Twee deelnemers verwys hierna in hul uitsprake:

- 'persoonlike groeiplan' (opv 1, gb, lyn 18; opv 6, ond, lyn 149).

Die deelnemers het die GGBS beleef as 'n burokratiese 'papier-oefening' eerder as 'n reflektiewe en 'n ontwikkelingsproses. Die deelnemers verwys na die ekstra papierwerk wat die invul van die GGBS-vorms vir onderwysers inhou:

- 'vele papierwerk' (opv 1, ond, lyn 120)
- 'die vorms is 'n bietjie baie om in te vul' (opv 7, ond, lyn 52).

As gevolg van onderwysers se werkslas in die klaskamer, dit is die onderrig van die kurrikulum is daar nie voldoende tyd om die GGBS-vorms tydens die skoolure te voltooi nie. Volgens een deelnemer moet hierdie aktiwiteit noodwendig na skoolure uitgevoer word:

- 'sit ons na skool om vorms in te vul om IQMS te regverdig' (opv 1, ond, lyn 124).

Ter aansluiting hierby het die deelnemers geleefde ervaring van die nutteloosheid van die invul van die GGBS-vorms. Twee deelnemers noem:

- 'daardie vorms is onnodig' (opv 2, ond, lyn 194)
- 'onnodige vorms wat 'n mens moet invul' (opv 7, gb, lyn 52).

Ander uitsprake in hierdie verband:

- 'die vorms dien nie eintlik 'n doel nie, want daar word niks met die vorms gedoen nie' (opv 6, ond, lyn 147)
- 'dit word net op lêer gesit' (opv 6, ond, lyn 149)
- '... weer weggepak as dit klaar is' (opv 3, ond, lyn 111).

Volgens die KABV-handleidings is dit noodsaaklik dat alle belanghebbendes, onder meer leerders self, hul ouers en versorgers, en ander rolspelers op hoogte gehou moet word van leerders se prestasie en vordering (sien 2.4.3.3). Rapportering kan op verskeie maniere gedoen word – rapporte (verslagkaarte), telefoonoproepe, skoolbesoekdae, briewe, ensovoorts. Uitsprake in hierdie verband:

- 'vorderingsverslae van leerders' (opv 7, gb, lyn 22)
- 'verslae oor leerdervordering' (opv 1, gb, lyn 22)
- 'uitslae van kinders' (opv 3, ond, lyn 120)
- 'rapporte' (opv 4, ond, lyn 92)
- 'leerderrapporte' (opv 3, gb, lyn 26; opv 4, gb, lyn 20; opv 6, gb, lyn 21)
- 'briewe aan ouers' (opv 1, gb, lyn 20; opv 3, gb, lyn 28; opv 6, gb, lyn 24).

Onderwysers is ook betrokke by die reëlins aangaande vergaderings wat nà skoolure of by die skool of op 'n ander plek plaasvind. Na afloop van hierdie vergaderings word daar van hulle verwag om terugvoer te gee van die sake wat onder bespreking was. Uitspake in hierdie verband:

- 'agendas van vergaderings' (opv 3, gb, lyn 30; opv 5, gb, lyn 25; opv 6, gb, lyn 26)
- 'notules van vergaderings' (opv 6, gb, lyn 27)
- 'verslae van graad R-vergaderings' (opv 7, gb, lyn 24).

Drie van die deelnemers noem in hul mededelings dat, alhoewel hulle nie formeel-opgeleide finansiële beamptes is nie, dat hulle nogtans die taak opgedra is om die finansiële pligte by hul onderskeie skole uit te voer. Uitsprake soos die volgende:

- 'finansiële brondokumente' (opv 4, gb, lyn 19)
- 'begrotingsverslae' (opv 6, gb, lyn 22)
- 'verslae van funksie-komitee' (opv 7, gb, lyn 24).

Samevatting

Die deelnemers het meegedeel dat hulle geleefde ervarings het van verskeie administratiewe pligte wat hulle óf tydens óf ná skoolure moet afhandel. Heelwat van die toegewysde administratiewe take het te make met vele 'paperwerk'.

4.2.2.4 Nasienwerk

Een van die onderwyser se administratiewe pligte in die skool, is die nasien van leerders se skryfwerk, hetsy die antwoordskrifte van assesseringstake of hul klaswerkboeke. Oor die algemeen verwys die deelnemers na die gewilde term 'merkwerk' (opv 2, ond, lyn 14; opv 3, ond, lyn 42; opv 4, ond, lyn 65; opv 7, ond, lyn 33), bedoelende die nasien van leerders se werk.

Een van die deelnemers noem dat hy 'kontroleer die boeke ... en teken die boeke' (opv 3, ond, lyn 44). Twee deelnemers noem waarom hulle die genoemde aktiwiteit uitvoer. Opv 7 noem dat sy onder verpligting staan teenoor die leerders om toe te sien dat 'daardie boeke gemerk moet word ... jy kan nie vir 'n kind 'n boek teruggee as dit nie gemerk is nie ... hy moet kyk wat het hy verkeerd gedoen' (ond, lyn 36-38). Opv 4 sluit hierby aan as hy meedeel dat '... sodat ek kan agterkom waar lê die kind se probleem' (ond, lyn 67-68).

In die onderwyspraktik is daar geen vasgestelde tyd wanneer onderwysers nasienwerk moet doen nie. Elke individuele onderwyser besluit self wanneer hy/sy die leerders se aktiwiteite gaan nasien. Verwante mededelings:

- 'ek gebruik my pouses' (opv 2, ond, lyn 19)
- 'my vryetyd gebruik ek om boeke te merk' (opv 2, ond, lyn 19)
- 'probeer merkwerk in die klas doen' (opv 3, ond, lyn 42)
- 'ek hou daarvan om langs die kind by die banke te sit' (opv 3, ond, lyn 42-43)
- 'Ek is agter met my merkwerk ... dis nou vakansie en ek moet dit op datum kry' (opv 4, ond, lyn 65)
- 'jy moet naweke sit met daardie werk' (opv 7, ond, lyn 3).

Opv 3 noem dat hy 'kan nie alles in die klas doen nie' (ond, lyn 43) en word geforseer om ook 'by die huis' (ond, lyn 45) te gaan merk. Uitsprake van ander deelnemers bevestig laaste genoemde mededeling:

- '... by die huis kom, moet jy merk' (opv 4, ond, lyn 178)
- 'swaar boeke huis toe dra' (opv 7, ond, lyn 35).

Die aantal leerders in 'n klas is bepalend hoeveel tyd van die onderwyser in beslag geneem word vir nasienwerk. 'n Aspek wat deur die deelnemers as negatief ervaar word, is die groot getal leerders in hulle klasse. Mededelings onderstreep hierdie punt:

- 'oorvol klasse' (opv 2, gb, lyn 38)
- 'baie kinders in ons klasse' (opv 2, ond, lyn 454)
- 'die klasse is te groot' (opv 3, gb, lyn 90; opv 4, ond, lyn 69).

Twee deelnemers noem uitdruklik hoeveel kinders in hulle klasse is:

- '... 'n klas van 44 leerders' (opv 6, ond, lyn 88)
- '... hier werk ek met 50 kinders in my klas' (opv 4, ond, lyn 52).

Die deelnemers het beleef dat hulle met massa nasienwerk te doen het:

- 'n klomp nasienwerk' (opv 4, ond, lyn 27)
- 'baie merkwark' (opv 5, gb, lyn 69)
- 'merkwark is baie' (opv 7, ond, lyn 33).

Sommige van die deelnemers se uitsprake getuig dat hulle sukkel om tred te hou met die massa nasienwerk:

- 'kan nie bybly met die nasienwerk nie' (opv 4, ond, lyn 158)
- 'daar's alewig merkwark' (opv 5, ond, lyn 6)
- '... net 'n gemerk en 'n gemerk' (opv 5, ond, lyn 47)
- 'kan nie byhou nie' (opv 7, ond, lyn 34).

Soos reeds vermeld (sien 4.2.1.7) is die betrokke onderwyser verantwoordelik om die antwoordskrifte van die leerders na die afloop van die 'ANAS' (opv 5, ond, lyn 82) na te sien. Een deelnemer noem dat dit 'onnodige merkwark' (opv 7, ond, lyn 140) is wat aan onderwysers opgedra word.

Daar is reeds verwys (sien 4.2.1.5) na die leerder “Rainbow Werkboek”. Een deelnemer verwys hierna as ‘daardie rooi huiswerkboek’ (opv 2, ond, lyn 41). Die WKOD voorsien vanaf Januarie 2011 die leerders in graad 1-6 van hierdie werkboeke in Geletterdheid en Gesyferheid. Daar word van die betrokke onderwysers verwag om hierdie werkboeke gereeld na te sien (sien Bylaag K). Een van die deelnemers se mededelings hou verband met genoemde punt:

- ‘... die werkboeke van die departement het ook nou bygekom’ (opv 7, ond, lyn 33).

Samevatting

Die deelnemers het geleefde ervarings van die nasien van leerders se produkte van leer. Die leerder se leerprodukte sluit in hul klaswerkboeke, antwoordskrifte van formele assesseringstake, Jaarlikse Nasionale Assesserings antwoordskrifte, en die WKOD se ‘Rainbow Werkboek’. Deelnemers het aangedui dat hulle opgesaal is met ‘n massa nasienwerk en dus nie tred kan hou met die nasienwerk nie.

4.2.2.5 Leerders met struikelblokke tot leer

Leerprobleme kan in enige skoolvak manifesteer en word geassosieer met konsepte soos onderprestasie en leerders wat nie goed doen op skool nie (Prinsloo, 2001:345). Volgens Derbyshire (1990:414) kom die klas-/vakonderwyser in sy/haar daaglikse omgang met kinders baie kere ook met die leergestremde kind in aanraking. Onderwysers het gereeld te doen met leerders met opvoedkundige behoeftes in hul hoofstroomklasse. Die oorgrote meerderheid van die deelnemers het te doen gehad met leerders met ‘n agterstand in hul kennis. Hierdie feit word ondersteun deur hul verbandhoudende uitsprake:

- ‘kind met ‘n agterstand’ (opv 1, ond, lyn 107)
- ‘die leerder het soveel agterstande’ (opv 6, ond, lyn 85)
- ‘hulle het ‘n agterstand ...’ (opv 7, ond, lyn 135).

Du Toit (1990a:29) noem dat sommige kinders het bepaalde persoonstrekke wat hulle weerloos laat teen lewenstrauma. Hierdie is die sogenaamde “learners-at-risk” (DoE, 2005b:27), omdat hulle besonder vatbaar is vir die ontwikkeling van affektiewe probleme terwyl laasgenoemde weer leerprobleme predisponeer omdat enige onstabiele belewenisse remmend optree te aansien van die kognitiewe (Sonnekus *et al.*, 1971:60 in Du Toit, 1990a:29). In hul uitsprake noem twee deelnemers dat hulle geleefde ervarings

het van leerders wat “hoë risiko’s loop om wordings- en leerprobleme te ontwikkel” (Du Toit, 1990a:29):

- ‘die leerders wat hoë risiko is’ (opv 6, ond, lyn 104)
- ‘hoë risiko leerders’ (opv 3, ond, lyn 96).

Omdat hierdie leerders ‘n agterstand in hul kennis het, presteer hulle nie wense in die hoofstroomklasse nie. Uitsprake van die deelnemers in hierdie verband:

- ‘kinders wat nie kan werk nie’ (opv 2, ond, lyn 86)
- ‘kinders wat swak presteer’ (opv 3, ond, lyn 121)
- ‘leerders wat sukkel’ (opv 6, ond, lyn 81)
- ‘kinders wat nie presteer nie’ (opv 7, ond, lyn 22).

Hierdie leerders wat gesien word as ‘swak’ (opv 2, ond, lyn 193; opv 3, ond, lyn 97; opv 5, ond, lyn 113) en wie ‘nie op standaard is nie’ (opv 1, ond, lyn 78-79; opv 4, ond, lyn 53), ‘werk op ‘n laer vlak’ (opv 4, ond, lyn 54). Uitsprake wat laasgenoemde bevestig:

- ‘hulle is nie bevoeg om die werk van daardie graad te doen nie’ (opv 2, ond, lyn 87)
- ‘hul agtergrondskennis is nog in graad 4 en 6’ (opv 1, ond, lyn 80-81)
- ‘is in graad 6, maar op ‘n graad 1-vlak of ‘n graad 4-vlak (opv 6, ond, lyn 84-85).

Volgens Du Toit (1990a:29) hou sommige probleme by kinders direk verband met hul biologiese of persoonsamestelling, met ander woorde as gevolg van tekorte in die kind self. Kinders kan onder meer leerprobleme ondervind as gevolg van “aanwysbare neurologiese disfunksies” (Du Toit, 1990a:29). Een van die deelnemers noem dat die oorsaak van hierdie leerders se onderprestasie in haar betrokke klas het te make met die funksionering van die brein. Haar mededelings in hierdie verband:

- ‘daardie kinders se breins is nog nie reg ontwikkel nie’ (opv 2, ond, lyn 74-75)
- ‘fetale alkohol sindroom-kindern’ (opv 2, ond, lyn 81).

In die Suid-Afrikaanse onderwys bestaan daar die teenstrydigheid aangaande die bevordering van leerders van een graad na die ander. Alhoewel daar slaagvereistes is, is dit die beleid van die onderwysdepartement dat ‘n leerder nie meer as een keer in ‘n skoolfase teruggehou moet word nie. In verband met ‘meertyd-leerders’ (opv 6, ond, lyn 104) bepaal die onderwysowerheid kinders in Graad R “wie van die verpligte skoolgaande

ouderdom is, dit wil sê ses word sewe moet vorder na Graad 1" (Western Cape Government, Undated:5). 'n Paar deelnemers het aangedui dat hulle ongelukkig is met hierdie bevorderingsregulasie rakende genoemde groep van leerders wat in die pre-primêre klas opgeneem is. Alhoewel daar van hierdie leerders is wat onderpresteer, mag hulle nie teruggehou word nie. Een deelnemer:

- 'mag nie in pre-primêr bly nie' (opv 5, ond, lyn 73).

Twee deelnemers reken dat genoemde toedrag van sake is:

- '... 'n probleem' (opv 4, ond, lyn 75)
- 'een knelpunt in die onderwys' (opv 5, ond, lyn 112).

Twee deelnemers wat in die Grondslagfase onderrig gee, is besorgd oor die onderprestasie van leerders wat vanaf die pre-primêre klasse kom. Hulle uitsprake hou verband daarmee:

- 'kinders kom swak uit graad R' (opv 5, ond, lyn 114)
- 'die kindertjies sukkel dan baie as hulle in Graad 1 kom' (opv 7, ond, lyn 134).

Volgens die RGN (1981:4) in Du Toit (1990a:28) kan die kind wat om een of ander rede moeilik leer, nou probleme ondervind met die verwerwing van basiese akademiese vaardighede soos lees, spel, skryf of reken. Twee deelnemers het geleefde ervaring met leerders wat struikelblokke ervaar met die aanleer van vaardighede soos lees en spel. Verbandhoudende uitspake is:

- 'hulle kan nie spel nie' (opv 5, ond, lyn 131)
- 'kindertjies wat sukkel om te lees' (opv 7, ond, lyn 93).

Volgens Derbyshire (1990:418) lê die taak van die gewone onderwyser ten opsigte van die leergestremde kind in twee aspekte opgesluit, naamlik identifikasie (uitkenning) en hulpverlening. Onderwysers wat aan die studie deelgeneem het, het ervaar dat dit hulle plig is om die leerders wat leerhindernisse toon, te identifiseer. Een deelnemer noem:

- 'leerders identifiseer as leerders wat hulp nodig het' (opv 6, ond, lyn 103).

Alhoewel die onderwyser in baie gevalle nie die kind se probleem in al sy besonderhede kan identifiseer nie, is hy/sy 'n belangrike skakel in en gewoonlik die *beginpunt* van die identifikasiegebeure, aldus Derbyshire (1990:418). Genoemde skrywer noem voorts dat vir die aanvanklike uitkenning/identifikasie van 'n leergestremde kind kan die onderwyser van

formele en/of informele media gebruik maak (1990:418). Twee deelnemers noem dat hulle van bepaalde media gebruik gemaak het om die kinders met opvoedkundige behoeftes in die klaskamer te identifiseer:

- 'aanvangsassesseringstoetse' (opv 6, ond, lyn 102)
- 'Ek maak aantekeninge eers om te kyk wie het gesukkel met die werk' (opv 7, ond, lyn 13).

Opv 6 het ervaar dat 'daardie leerders moet gemonitor word' (ond, lyn 106), en die inligting rakende hul leeruitvalle moet gedokumenteerd word. Ander uitsprake:

- 'ek maak 'n lys van hul name' (opv 7, ond, lyn 22)
- 'tweewekliks moet daar neergeskryf word hoe die leerders se vordering is' (opv 6, ond, lyn 105-106)
- 'neerskryf wat sy behoeftes is' (opv 5, ond, lyn 49).

Die hulpverlening van leergestremde kinders is 'n hoogs gespesialiseerde vakrigting wat spesifieke kennis en vaardighede van die uitvoerder daarvan verg (Derbyshire, 1990:414). Volgens Dalton *et al.* (2012:1) word die implementering van die inklusiewe onderwysbeleid gekniehalter deur die gebrek van onderwysers se vaardighede en kennis in die differensiëring van die kurrikulum om 'n wye reeks van leerbehoefte aan te spreek. Deelnemers het geleefde ervarings dat hulle 'n gebrek aan gepaste opleiding het om die behoeftes van 'n leerder met leerprobleme aan te spreek:

- 'ek het geen opleiding om intervensie toe te pas nie' (opv 3, gb, lyn 8).

Weens die aard van die leergestremde kind se probleem is dit noodsaaklik dat die hoofstroomonderwyser die akademiese vaardigheid wat hy/sy wil bevorder, regstreeks aan die leergestremde kind sal onderrig (Derbyshire, 1990:426). Die deelnemers het genoem dat, alhoewel hulle nie formeel opgelei is om hierdie leerders effektief te help nie, het hulle geleefde ervaring van pogings om daardie leerders se akademiese behoeftes aan te spreek. Sommige deelnemers se mededelings:

- 'intervensie' (opv 1, ond, lyn 82; opv 3, ond, lyn 100; opv 5, ond, lyn 111)
- 'doen ek remediërende werk met hulle' (opv 7, ond, lyn 23)
- 'hulle kry ekstra onderrig' (opv 4, ond, lyn 53)
- 'ekstra oefening' (opv 6, ond, lyn 110).

Een van die deelnemers spesifiseer wat sy doen om daardie leerders in haar klaskamer te akkommodeer:

- 'Ek gee vir die kinders ander aktiwiteite as wat die gewone leerder kry, en by daardie aktiwiteite plak ek 'n gekleurde kol om te wys dat daardie aktiwiteit was 'n maklike aktiwiteit wat die leerder gekry het' (opv 6, ond, lyn 108-110).

Orga (2003:3) het aangetoon dat onderwysers min tyd het om te skenk om leerders met probleme te assissteer. Met reeds die probleem van onvoldoende onderrigtyd om die volledige kurrikulum af te handel (sien 4.2.2.1), het die deelnemers geleefde ervaring van onvoldoende tyd om gedurende die skoolure daardie leerders, met struikelblokke tot leer, te help. Om hierdie rede akkommodeer drie deelnemers die leerders met struikelblokke tot leer in hul klasse nà skoolure, soos hul uitsprake getuig:

- 'ekstra wiskunde vanaf Maandae tot Donderdae' (opv 1, ond, lyn 90)
- 'dit is juis hoekom ek die namiddagklasse ingestel het' (opv 1, ond, lyn 132)
- 'elke Vrydag vanaf halfvier gee ek ekstra wiskunde klasse' (opv 4, ond, lyn 233)
- 'smiddae as die ander verdaag dan hou ek vir hulle agter' (opv 7, ond, 22-23).

Die 'Guidelines for Responding to Learner Diversity in the Classroom through Curriculum and Assessment Policy Statements' (DoE, 2011b) verskaf praktiese leiding aan skoolbestuurders en onderwysers oor beplanning en onderrig om die behoeftes van 'n diverse reeks van leerders aan te spreek. Volgens Dalton *et al.* (2012:2) is genoemde dokument onlangs weer herwerk om kurrikulumveranderings in die KABV te inkorporeer. Die deelnemers het beleef dat, alhoewel hulle poog om hulp aan leerders met intellektuele gebreke te gee, faal hulle om die leerprobleme van die leerders effektief aan te spreek. Mededelings in hierdie verband:

- 'is moeilik om vir hulle op 'n vlak te bring' (opv 6, ond, lyn 84)
- 'vir my om daardie agterstand in te haal, is onmoontlik' (opv 6, ond, lyn 87)
- 'ek kan werklik nie daardie agterstand inhaal nie' (opv 6, ond, lyn 94)
- 'nie die nodige ondersteuning aan die kinders gee nie' (opv 4, ond, lyn 70).

'n Aspek wat onderwysers se taak in die skool verder vergroot, is dat onderwysers geskrewe bewyse moet het rakende die ondersteuning wat hulle aan leerders met leerstoornisse gee, soos onder andere:

- 'intervensiestukke' (opv 1, gb, lyn 7)

- ‘intervensiestukke van leerders wat leerondersteuning ontvang’ (opv 4, gb, lyn 9).

‘n Verdere kwessie wat uitgewys is deur die deelnemers, was dat hulle hulp nodig het om sodoende die leerders se leerprobleme effektief te kan aanspreek. Een deelnemer het uitgeroep:

- ‘ons makeer regtig hulp!’ (opv 5, ond, lyn 121).

Volgens die Departement van Onderwys (DvO) moet distriksgebaseerde ondersteuningspanne verskeie vorme van klaskamer-gebaseerde ondersteuning gee soos “direkte leerondersteuning aan leerders met spesiale onderwysbehoefte” (DoE, 2005a:9) in die hoofstroomskole. Deelnemers het geleefde ervarings dat hierdie ondersteuningspanne – ‘die mense wat oor die LSEN is’ (opv 6, ond, lyn 171) – nie hul verantwoordelikhede nakom nie. Een deelnemer se uitspraak in hierdie verband:

- ‘hulle het nog nooit in ‘n klas gekom om daardie swak kind te help nie’ (opv 7, ond, 28-29).

Deelnemers het verwys na die rol van die onderwyser-ondersteuningspanne (OOS’e), in Engels bekend as die ‘Teacher Support Teams’ (TST’s), in die skool wat die klas- of vakonderwyser(es) moet ondersteun, sodat hulle op hul beurt ondersteuning aan die leerders wat leerstoornisse ervaar, kan gee (sien 2.3.4.6). Een deelnemer verwoord sy grief deur die volgende uitspraak:

- ‘daar veronderstel ‘n TST-groep te wees, maar ongelukkig is die TST-groep nie so effektief soos dit moet wees nie’ (opv 6, ond, lyn 95-96).

Drie deelnemers verwys direk na die rol van die leerondersteuningsopvoeder in die primêre skoolstelsel (sien 2.3.4.6). Die deelnemers aan hierdie studie het beleef dat die leerondersteuningsopvoeder wat ‘n gespesialiseerde funksie moet vervul, nie effektiewe ondersteuning aan leerders in hoofstroomskole wat leerstoornisse ervaar, gee nie. Die gedagte word deur die volgende uitsprake bevestig:

- ‘... ek sien nie eintlik dat daar rêrig hulp aangebied word nie’ (opv 6, ond, lyn 98)
- ‘... doen nie dieselfde werk wat ek in die klas doen nie’ (opv 4, ond, lyn 74)
- ‘... sy help niks’ (opv 5, ond, lyn 116)
- ‘... beteken vir ons absoluut niks ... ons moet alles gee vir daardie swak kind’ (opv 5, ond, lyn 120-121).

Samevatting

Die deelnemers het geleefde ervarings om in 'n inklusiewe hoofstroomkamer te werk. Die deelnemers het beleef dat, omrede hulle nie formeel opgelei is om hulpverlening te verskaf aan leerders met struikelblokke tot leer nie, hulle nie in staat is om effektief die leerders se intellektuele gebreke aan te spreek nie. Die deelnemers het ook aangedui dat hulle nie ondersteuning van die leerondersteuningsopvoeder by die skool, die OOS in die skool, en die distriksgebaseerde ondersteuningspanne ontvang nie.

Die volgende tema bespreek die verhouding tussen die onderwysers met ander belanghebbendes in die onderwys, soos leerders, kollegas, vakadviseurs en ouers.

4.2.3 TEMA 3: VERHOUDINGS

In die skool staan die onderwyser in 'n bepaalde verhouding met sy leerders, sy kollegas, vakadviseurs en ouers. Hierdie gedagte word ondersteun deur Trier (2001:35) soos aangehaal in Day (2012:14) wat reken dat om onderwyser te wees, blyk 'n betrokkenheid in 'n spesiale verhouding met ander mense wat jy nie in die meeste professies vind nie. Vervolgens kyk ons na die aspek van "geleefde menslike verhoudings" (sien 3.14) van die deelnemers om ons te help om die geleefde ervarings van primêre skoolonderwysers binne 'n kultuur van performatiwiteit te verstaan.

4.2.3.1 Onderwyser-leerder verhouding

Onderwysers het elke dag te doen met leerders wat nie hul samewerking in die klaskamer gee nie. Verbandhoudende mededelings van die deelnemers se geleefde ervarings is soos volg:

- 'die kind werk nie 100% saam nie' (opv 1, ond, lyn 54)
- 'leerders nie hul samewerking wil gee nie' (opv 6, ond, lyn 160).

Deelnemers het beleef dat daar 'n gebrek aan werkywer by die leerders bespeur is. Mededelings in hierdie verband is:

- 'sukkel om hulle aan die leer te kry' (opv 2, ond, lyn 70)
- 'kinders so laks' (opv 2, ond, lyn 72)

- 'kinders wat nie take inhandig nie' (opv 2, ond, lyn 402)
- 'hulle het nie daardie hardwerkenheid in hulle nie' (opv 4, ond, lyn 196)
- 'hulle voel dat hulle vandag nie meer lus is om te werk nie' (opv 6, ond, lyn 161-162).

Deelnemers het geleefde ervarings dat leerders 'n gebrekkige belangstelling in hul skoolwerk toon soos die volgende uitsprake aandui:

- 'baie van hulle is nie geïnteresseerd in hulle werk nie' (opv 2, ond, lyn 455-456)
- 'die blaaie waarop hulle moet skryf, raak weg' (opv 5, ond, lyn 203).

Deelnemers het geleefde ervaring van kinders wat nie positief ingestel is teenoor hul skoolwerk nie. Mededelings soos die volgende is bevestigend van genoemde stelling:

- 'hulle is negatief teenoor hul werk' (opv 3, ond, lyn 54)
- 'ons kinders se houding teenoor hul skoolwerk is nie ... so goed nie' (opv 4, ond, lyn 44)
- 'kinders het 'n *I don't care*-houding' (opv 5, ond, lyn 108; opv 5, ond, lyn 161)
- 'leerders het nie 'n positiewe houding teenoor leer nie' (opv 6, ond, lyn 155)
- 'leerders het 'n negatiewe *attitude*' (opv 6, ond, lyn 156).

Twee deelnemers noem dat leerders nie hul huiswerk doen nie:

- 'die kinders doen nie huiswerk nie' (opv 2, ond, lyn 439)
- '25 van daardie 30 het nie huiswerk gedoen nie' (opv 5, ond, lyn 202).

Verder noem opv 2 dat sy 'sukkel met alles wat jy wil hê hulle moet doen en soebat dat hulle dit moet doen' (ond, lyn 70-71). Deelnemers het beleef dat hulle kinders moet aanmoedig met een of ander vergoeding alvorens hulle hul volle samewerking gaan gee:

- 'as hulle weet hulle gaan werk vir 'n lekkertjie dan werk hulle lekker saam' (opv 3, ond, lyn 154)
- 'gee vir hulle 'n prys' (opv 5, ond, lyn 40).

Samevatting

Uit die response van die deelnemers is dit duidelik dat hulle geleefde ervarings het met leerders wat nie net hul volle samewerking in die klaskamer gee nie, maar ook nie hul

huiswerk doen nie. Hulle het beleef dat die meeste van die leerders sal alleenlik hul samewerking gee, indien hulle daarvoor vergoed sal word.

4.2.3.2 Kollegiale verhoudings

Volgens Clement en Vandenberghe (2000) in Wilkins (2011:393) word kollegialiteit en kollaborasie wyd beskou as beslissend tot die behoud van kern professionele waardes en praktyke in managerialistiese insituesies. In die konteks van die werksomgewing van onderwysers het daar 'n verandering in kollegiale verhoudings ingetree. Soos een deelnemer tereg noem:

- 'verhoudinge het verander' (opv 2, ond, lyn 258).

Uit die onderhoude met die deelnemers het dit duidelik na vore gekom dat die sosiale verhouding onderling tussen onderwysers op die personeel verander het. Hierdie veranderde kollegiale verhoudings binne die skool word meegebring deur die toenemende druk van die onderwysdepartement op onderwysers se toerekenbaarheid. So byvoorbeeld het opv 2 genoem dat die 'kullery' met betrekking tot leerderassesseringspunte (sien 4.2.2.2) het onderwyserverhoudinge versuur:

- '... die juffrou het Maartmaand se punte net so oorgeskryf na Junie toe ... het dit by haar agtergekom ... kla haar aan by die hoof ... daar het niks gekom nie en toe sê ek vir myself van nou af onttrek ek vir my van alle sosiale geleenthede by die skool, want hoekom kan hulle vir my aanspreek ... vir my ondersoek, maar daardie een wat al die kind se punte oorgedra het ... baie ernstiger saak gewees en aan daardie saak word niks gedoen nie' (opv 2, ond, lyn 283-289).

Soos reeds vermeld (sien 2.3.4.3) word daar van die departementshoofde van primêre skole verwag om monitering te doen van die onderwysers se bewyse van werk in hul betrokke skoolfase. Twee deelnemers noem redes waarom hul verhoudings met kollegas, wat onder hulle resorteer, verander het:

- 'as jy met grootmense werk ... wat nooit betyds is nie ... sukkel behoorlik met grootmense ... hulle is erger as kinders ... en jy laat vra en laat vra ... jy's moeg gevra' (opv 5, ond, lyn 141-143)
- '... ek ken my kollegas, so ek weet presies na wie toe moet ek gaan ... wie moet ek elke tyd herinner as ek weet vraestelle moet in wees daardie dag dan weet ek ek

moet daardie een gedurig herinner ... ene is 'n bietjie traag byvoorbeeld gereeld laat ingee as ek daardie een moniteer ...' (opv 6, ond, lyn 174-177).

By Skool A en Skool C (sien 4.1.3) is dit die gebruik van die onderwysers om soggens, voor die skooldag begin, 'n personeelsamekoms in die personeelkamer te hou om die werksdag op 'n gepaste wyse – deur middel van gebed, skriflesing of 'n dagstukkies – te begin. Twee deelnemers het aangedui dat hulle nie hierdie personeelbyeenkoms bywoon nie:

- 'ek neem nie deel aan die oggendseën nie (opv 1, ond, lyn 13)
- 'sit nie meer in by stiltetyd nie' (opv 2, ond, lyn 281).

Een deelnemer het gekla oor die 'skynheiligheid' (opv 1, ond, lyn 14) onder die personeel. Hy verduidelik:

- 'Skynheiligheid in die sin dat nadat daar in God se teenwoordigheid verkeer was met die res van die personeel ... jy's nog nie uit die personeelkamer uit nie dan word jy bespreek ... jou karakter word bespreek, omtrent almal maak hulle skuldig ... my karakter en persoonlikheid met ander bespreek in my afwesigheid' (opv 1, ond, lyn 14-18).

Deelnemers het beleef dat daar 'n gebrek aan 'n vertrouensverhouding tussen die personeellede bestaan. Een deelnemer se mededeling bevestig hierdie stelling:

- 'ek vertrou nie my kollegas nie' (opv 4, ond, lyn 118).

Alhoewel een deelnemer noem dat 'ek praat met almal' (opv 5, ond, lyn 215), en 'n ander vertel dat 'ek het 'n ope, vriendelike verhouding met my kollegas' (opv 6, ond, lyn 178), is daar hoegenaamd geen professionele kollaborasie tussen kollegas onderling te bespeur nie:

- '... en by ons staan hulle nie saam nie' (opv 2, ond, lyn 237-238)
- 'hou my afstand' (opv 3, ond, lyn 131)
- '... leef eintlik verby mekaar' (opv 5, ond, lyn 217).

Deelnemers het geleefde ervarings dat daar geen hegte vriendskapsbande in die skool tussen onderwysers onderling gesmee word nie, soos die volgende uitsprake getuig:

- 'net kollegas, nie vriende nie' (opv 3, ond, lyn 129)
- '... 'n kollega is nie my vriend nie' (opv 4, ond, lyn 116)

- 'daar is geen kollega wat ek dalk op 'n vriendskaplike wyse oor en weer kuier nie' (opv 6, ond, lyn 176-179).

Uit die onderhoude is dit duidelik dat die werksverhouding tussen kollegas slegs op 'n suiwer professionele vlak is:

- 'ek probeer by die skool meer professioneel optree' (opv 1, ond, lyn 138)
- 'probeer professioneel optree' (opv 4, ond, lyn 225)
- 'professioneel optree' (opv 5, ond, lyn 215)
- 'ek hou dit professioneel' (opv 6, ond, lyn 178).

Twee deelnemers het ervaar dat daar negatiewe gedrag teenoor kollegas openbaar word. Verbandhoudende uitsprake:

- 'word agter jou rug gepraat' (opv 1, ond, lyn 18)
- '... baie baie agteraf dit is ons sogenaamde kleurlingonderwysers' (opv 2, ond, lyn 341)
- '*backchatters*' (opv 3, ond, lyn 130).

Ander verbandhoudende mededelings:

- '... hulle praat leuens ... hulle lieg vir jou of probeer om vir jou heuning om die mond smeer' (opv 2, ond, lyn 107-108)
- 'mense is oneerlik' (opv 2, ond, lyn 308)
- '... die mense hier kan knoei' (opv 2, ond, lyn 362).

Opv 2 het, vanweë haar geleefde ervaring van die negatiewe menseverhoudings tussen haar en haar kollegas, haar toekomstige voornemens betreffende sosiale kontak met haar kollegas meegedeel:

- '... ek kan my nie indink om met hierdie mense bevriend te wees nie ... ek sê ek raak een van die dae 60 ... ek dink nie ek gaan hulle nooi nie, sekeres ja. Ek gaan kies vir wie ek wil nooi ... ek weet nie of ek 'n partytjie gaan het nie, maar ek sal as ek ietsie gaan gee net sekeres nooi en ander gaan baie ontevrede wees, maar ek gaan my nie steur nie ...' (opv 2, ond, lyn 328-332).

Samevatting

Die vermeldings van die deelnemers dui daarop dat die kollegiale verhoudings in die skool verander het weens die toenemende druk op onderwysers se toerekenbaarheid. Deelnemers het geleefde ervarings van 'n gebrek aan 'n vertrouensverhouding tussen personeellede.

4.2.3.3 Onderwyser-vakadviseur verhouding

Onderwysers staan in 'n bepaalde hiërargiese verhouding met vakadviseurs. Laasgenoemde word deur onderwysers gesien as bloot 'boodskapdraers' van die onderwysdepartement, soos uitgebeeld in die volgende uitsprake:

- 'hulle moet maar net doen wat vir hulle gesê word ... hulle doen die departement se vuilwerk' (opv 2, ond, lyn 375-376).

Vakadviseurs is veronderstel om die nodige hulp en leiding aan onderwysers te verskaf sodat laasgenoemde na uitnemendheid in hul klaskamerpraktyk kan streef. Uit die onderhoude word 'n heel ander beeld van die vakadviseur geskets. Deelnemers het beleef dat vakadviseurs nie die nodige ondersteuning aan onderwysers gee nie:

- 'by die vergaderings help nie jy vra nie' (opv 5, ond, lyn 235)
- 'van geen vakadviseur hulp gekry nie' (opv 6, ond, 171).

Taylor (2008:11) suggereer dat bevordering tot poste soos onder andere vakadviseur behoort afhanklik te wees op kandidate wat in staat is om eintlik hoër vlakke van vakkennis te demonstreer as die onderwysers vir wie hulle veronderstel is om te ondersteun. Onderwysers reken dat hierdie vakadviseurs nie bemaagtig is om onderwysers van doeltreffende raad betreffende hul onderwyspligte te bedien nie. Deelnemers het beleef dat van die huidige vakadviseurs 'n gebrekkige kennis het van die vak waarvoor hulle as adviseur aangestel is. Een deelnemer noem:

- 'hulle kan jou niks leer nie' (opv 2, ond, lyn 374).

Ter aansluiting, vertel opv 1 van sy onaangename geleefde ervaring met die vakadviseur wat verantwoordelik is om leiding en hulp te verskaf aan onderwysers wat leerders met struikelblokke tot leer in hul hoofstroomklasse akkommodeer:

- 'ek het uitval gehad met die vakadviseur betrokke met intervensie ... sy kon nie vir my sê wat intervensie is nie ... sy kon nie vir my sê wat ek moet doen nie ... al wat sy vir my gesê het: kry oefeninge van 'n laer graad' (opv 1, ond, lyn 83-86).

Deelnemers verskil in hul geleefde ervarings met vakadviseurs, betreffende wedersydse respek en menseverhoudings. Een deelnemer wat in die intermediêre/senior skoolfase onderrig gee, meld dat hy 'n positiewe beeld van die manlike vakadviseur het. Verbandhoudende mededelings:

- 'hy is 'n baie gemaklike man' (opv 1, ond, lyn 155)
- 'iemand met wie 'n mens openlik kan gesels' (opv 1, ond, lyn 157).

Daarteenoor het 'n ander deelnemer, wie in die Grondslagfase onderrig gee, beleef dat, vanweë die vakadviseurs se hiërargiese posisie teenoor die van die onderwyser, openbaar die betrokke vroulike vakadviseur swak menseverhoudings:

- 'sy hou van jou of sy hou nie van jou nie' (opv 5, ond, lyn 233)
- 'sy hou nie daarvan dat jy teëpraat nie' (opv 5, ond, lyn 233-234)
- '... sy kan ook katterig wees' (opv 5, ond, lyn 237).

Een deelnemer het beleef dat haar verhouding met die vakadviseur gekenmerk word as een van onderwerping:

- '... tot sy daar pos gekry het, nou hou sy haar die *bigshot* daarso ...' (opv 2, ond, lyn 373-374).

Samevatting

Oor die algemeen getuig die deelnemers se terugvoer dat daar nie 'n gesonde verhouding tussen onderwysers en vakadviseurs bestaan nie.

4.2.3.4 Onderwyser-ouer verhouding

By elke skool bestaan daar die behoefte vir kollaborasie tussen onderwysers en ouers. Een deelnemer het gemeld dat sy ontevrede is met die onbetrokkenheid van die ouergemeenskap van haar skool:

- 'het probleme met ons ouers' (opv 2, ond, lyn 438).

Twee deelnemers het geleefde ervarings dat baie kinders se ouers nog van 'n jong ouderdom is. Uitsprake wat verband hou, is die volgende:

- 'die kinders se ouers is nog baie jonk ... hulle is nog kinders word die kinders al gebore' (opv 2, ond, lyn 73-74)
- 'hulle is jonk' (opv 5, ond, lyn 264).

Ten spyte van dat onderwysers na die ouergemeenskap uitreik, bly die ouers in gebreke om ouer-aande in groot getalle by te woon, soos die volgende mededeling getuig:

- 'daar is 'n groot afwesigheid van ouers' (opv 1, ond, lyn 55)
- 'die meeste ouers kom nie vergadering toe nie' (opv 3, ond, lyn 122-123)
- 'hier is die ouer afwesig' (opv 4, ond, lyn 211).

Angelides, Theophanous en Leigh (2006:305) wys uit dat ouers skaarlik onderwysers besoek om hul kinders se vordering of probleme te bespreek. Deelnemers se geleefde ervaring van ouer-belangstelling in hul kinders se akademiese vordering verskil. Een deelnemer het gemeld dat ouers weinig die onderwyser besoek om hulle kinders se vordering en probleme te bespreek. Genoemde deelnemer se uitspraak dui op 'n gebrek van ouer-belangstelling in hul kinders se akademiese vordering:

- 'een of twee ouers kom navraag doen' (opv 3, ond, lyn 123).

'n Ander deelnemer het gemeld dat sy tevrede is, of selfs beïndruk is met die ouers se belangstelling in hul kinders se skoolwerk:

- 'daar is sommige ouers wat regtig belangstel in hulle kinders ... hulle kom besoek die skool, hulle besoek die klas, hulle kom kyk na die kinders se werkboeke, en hulle kom vra: "Wat kan ons doen om die kinders te help? ...' (opv 7, ond, lyn 76-78).

Deelnemers voel dat in die gejaagdheid van die lewe, word daar deur die ouer tuis nie genoeg aandag aan hul jong kinders gegee nie. Een deelnemer se mededeling dui op die idee dat ouers hul kinders verwaarloos:

- 'hierdie kinders word baie afgeskeep deur hulle ouers en die ouers kyk nie na die kinders nie' (opv 2, ond, lyn 196-197).

Sommige navorsing suggereer dat ouerbetrokkenheid het die grootste impak op die akademiese sukses van jong kinders (Vera, Israel, Coyle, Cross, Knight-Lynn, Moallem,

Bartucci & Goldberger, 2012:184). Deelnemers meen dat as ouers hul kinders tuis help met skoolwerk, behoort hulle beter uitslae in hul assesserings te behaal. Byna die helfte van die deelnemers het beleef dat ouers nie hul kinders tuis help met hulle skoolwerk nie:

- 'ons kinders het nie ouers wat agter hulle staan nie' (opv 2, ond, lyn 27)
- 'ons ouers help nie ons kinders met huiswerk nie' (opv 2, ond, lyn 438)
- 'geen hulp van die ouers nie' (opv 3, ond, lyn 180)
- 'stimulasie by die huis nie' (opv 6, ond, lyn 76)
- 'ouers se ondersteuning is baie swak' (opv 7, ond, lyn 71).

Ter aansluiting by genoemde punt, het deelnemers ervaar dat albei ouers, veral in die agtergeblewe gemeenskappe (sien 4.1.3), gedwing word om te gaan werk om die gesin te inkomste aan te vul. Die sosio-ekonomiese kontekste van die skole (sien 4.1.2) is die grootste enkele faktor in die gebrekkige ouer-ondersteuning tuis aan die kinders. Albei ouers word deesdae gedwing om ekonomies aktief te wees. In hierdie verband reken Vera *et al.* (2012:184) dat ouers dikwels unieke struikelblokke in die gesig staar om meer aktief betrokke te wees in hul kinders se akademiese lewens. Logistieke struikelblokke (Vera *et al.*, 2012:184), soos werksverantwoordelikhede, maak dit dikwels vir ouers moeilik om hul kinders tuis te ondersteun. Een van die deelnemers se uitsprake hou verband met "logistieke struikelblokke" wat ouers verhinder om hul kinders met hul skoolwerk te help:

- 'ouers kom saans sesuur huis toe' (opv 2, ond, lyn 40).

Vera *et al.* (2012:185) argumenteer dat ongeag iemand se vlak van formele onderwys of linguïstiese bekaamheid kan 'n ouer in baie maniere betekenisvol betrokke wees in die ondersteuning van 'n kind se sukses in skoolopvoeding. Ouers kan byvoorbeeld hul kinders se slaaptye, toegang tot televisie- en videospelletjies monitor, of hul tuiswerkskediule struktureer (Vera *et al.*, 2012:185). Nietemin kan deelname in 'n kind se onderwyssukses beperk word deur 'n ouer se linguïstiese bekwaamheid of formele onderwys, aldus Vera *et al.* (2012:185). Baie ouers, veral in agtergeblewe gemeenskappe, se geletterdheidsvlakke blyk laag te wees (sien 4.1.2). Een deelnemer het beleef dat baie ouers nie oor die nodige kundigheid beskik om hul kinders met skoolwerk te help nie. Die volgende uitspraak hou verband:

- 'hulle het nie veel kennis nie' (opv 5, ond, lyn 262).

Samevatting

Uit die terugvoer van die deelnemers kom ek agter dat die deelnemers geleefde ervarings het van die onbetrokkenheid van ouers in hul kinders se akademiese vordering op skool. Deelnemers het ook beleef dat veral die ouers wat in agtergeblewe gemeenskappe woon, se geletterdheidsvlakke blyk laag te wees.

Die volgende tema lewer verslag van die onderwysers se geleefde ervarings van bykomende uitdagings in die onderwys.

4. 2. 4 TEMA 4: UITDAGINGS

Cantrell (2010:11) beweer dat onderwysers te doen het met 'n verskeidenheid van dilemmas in vandag se skole. Deelnemers het aangedui dat hulle geleefde ervarings het met 'n verskeidenheid van betekenisvolle uitdagings in die onderwys. Benewens die aspekte wat in die voorafgaande vier temas van hierdie afdeling van die hoofstuk bespreek is, het die deelnemers beleef dat daar nog uitdagings is waarmee hulle daaglik in die onderwyspraktik blyk gekonfronteer te wees. Soos een deelnemer noem:

- 'daar is so baie uitdagings' (opv 6, ond, lyn 219).

Nog uitdagings waarmee onderwysers in die werkplek te doen het, is geïdentifiseer in die kwalitatiewe data wat vanaf die deelnemers in hierdie studie verkry is. Deelnemers het beleef dat die uitdagings, soos onder andere werkloosheid en armoede, effektiewe onderrig en leer in die klaskamer ondermyn. Soos reeds vermeld in hierdie hoofstuk (sien 4.1.2) is elk van die drie skole waar die deelnemers onderwys gee, geleë in 'n agtergeblewe landelike gebied wat gekenmerk word deur swak sosio-ekonomiese omstandighede. 'n Verbandhoudende uitspraak:

- 'leerders se swak huislike omstandighede' (opv 5, gb, lyn 71).

Dat die oorgrote meerderheid van die leerders in elk van die skole waar die deelnemers onderwys gee, 'leef ... onder moeilike omstandighede' (opv 5, gb, lyn 77), word onderstreep deur die mededeling van een deelnemer:

- 'soveel van ons kinders het maatskaplike probleme' (opv 6, ond, lyn 235).

Volgens Harris (2008:372) werk onderwysers ook met jong mense wat slagoffers is van verwaarloosing of mishandeling wat veroorsaak is deur ongunstige sosiale omstandighede, soos armoede. Twee aspekte wat beskrywend is van die swak sosio-ekonomiese omstandighede van die leerders vir wie die deelnemers onderrig gee, is 'werkloosheid' (opv 6, ond, lyn 236; opv 7, ond, lyn 71) en 'armoede' (opv 3, ond, lyn 152; opv 6, ond, lyn 236).

Volgens die deelnemers het maatskaplike probleme, waarmee die leerders te kampe het, 'n bepaalde impak op hul prestasies in die skool. Deelnemers het beleef dat, armoede wat direk gekoppel kan word aan werkloosheid, 'negatiewe invloede op die leerders' (opv 6, ond, lyn 237) het. Mededelings wat hiermee verband hou, is:

- 'die kinders met die hongerpyne in die klas' (opv 3, ond, lyn 155)
- 'hulle sit hier gefrustreerd voor jou' (opv 6, ond, lyn 238)
- 'hulle sit met daardie onsekerheid in hulle' (opv 6, ond, lyn 239).

Nie net het armoede en werkloosheid 'n negatiewe impak op die betrokke leerders se leer nie, maar ook op die onderwyser se werkprestasie in die klas. Een deelnemer noem dat 'die kinders met die hongerpyne in die klas beïnvloed my werk' (opv 3, ond, lyn 155), terwyl 'n ander deelnemer meedeel dat 'dit *challenge* jou om eerder daardie leerder se probleem op te los as om die leerder met kennis te vul' (opv 6, ond, lyn 239-240).

Behalwe twee deelnemers, het die meeste van die deelnemers opgegroeï in die betrokke landelike gebied waar die skole geleë is. As gevolg van die deelnemers se agtergronde, wat persoonlike ervaring met landelike mense, leefstyle en kulture insluit (Preston, 2012:51), openbaar hulle begrip vir die leerders se swak sosio-ekonomiese omstandighede. Een deelnemer deel haar geleefde ervaring in hierdie verband:

- '... ek gaan hulle nie veroordeel nie ... en gaan vat partykeer die kinders dan praat ek ... eerste ding wat ek gevra het hoe het hulle geslaap ... het jy vanoggend geëet? Het jy 'n broodjie gebring? ... dan sê hulle party dae het hulle sleg geslaap dan vra ek die rede hoekom nou en vertel die kind die rede ... en as iemand nie miskien brood het nie en die maatjie het miskien 4 snye brood dan vra ek vir die maatjie om te deel ... hulle moet leer om te deel' (opv 7, ond, lyn 66-70).

As gevolg van die armoede het baie ouers nie die finansiële bronne om hul kinders van bykomende skryfbehoeftes vir klasgebruik te voorsien nie. Deelnemers het geleefde ervaring van om aan daardie behoeftige leerders die nodige skryfbehoeftes te verskaf. Een deelnemer se uitspraak is bevestigend:

- ‘ ... aan die begin van die jaar gee ons mos nou vir hulle ‘n lys van ... skryfbehoeftes wat hulle nou moet het ... dan hier in die middel van die jaar is daar ouers wat nie een ding gekoop het nie, nou koop ek maar ‘n deel van die skryfbehoeftes en hou dit in die klas en dan gee ek vir die wat nou nie het nie ...’ (opv 7, ond, lyn 72-75).

Samevatting

Deelnemers het geleefde ervarings om onderrig te gee aan leerders wie maatskaplike probleme tuis ondervind. Deelnemers het beleef dat die swak sosio-ekonomiese omstandighede van die oorgrote meerderheid van die leerders nie net ‘n negatiewe impak het op die leerders se leer in die skool nie, maar ook die onderwysers se werksprestasies. Die volgende tema lewer verslag van die geleefde ervarings van onderwysers rakende hul gesins- en private lewe.

4.2.5 TEMA 5: GESINS- EN PRIVATE LEWE

Soos reeds vermeld word onderwysers, vanweë hul druk werkspogram tydens skoolure, gedwing om hul nasienwerk (sien 2.3.6.3) huis toe te neem. Ook word lede van die Senior Skoolbestuurspan geforseer om hul moniteringswerk by die huis te doen (sien 4.2.3). Behalwe die vorige uitsprake van die deelnemers, is daar verdere mededelings in die data wat aandui dat deelnemers van hul professionele verpligtinge tuis afhandel:

- ‘beplanning neem soveel tyd in beslag ... moet ek dit huis toe neem’ (opv 1, ond, lyn 166)
- ‘take wat getik moet word ... by die huis klaarmaak’ (opv 2, ond, 18)
- ‘die werk wat nie afgehandel is nie by die huis gaan doen’ (opbv 3, ond, lyn 170-171)
- ‘werk wat ek huis toe bring’ (opv 6, ond, lyn 31)
- ‘dis my skoolwerk wat ek huis toe bring’ (opv 7, ond, lyn 10).

Deelnemers het aangedui dat hulle nie net gedurende die week by die huis besig is met take betreffende die onderwys nie, maar ook op naweke:

- 'naweke werk jy' (opv 5, ond, lyn 43)
- 'naweke sit met werk' (opv 7, ond, lyn 35).

Die oorgrote meerderheid van die deelnemers het aangedui dat hulle bepaalde huishoudelike verpligtinge tuis het. Twee deelnemers se mededelings in hierdie verband:

- 'sekere takies wat ek weer by die huis moet verrig' (ond, lyn 8)
- 'persoonlike sake by die huis' (opv 3, ond, lyn 168).

Ander verbandhoudende uitsprake:

- 'omsien ... nog 'n bejaarde moeder by die huis' (opv 3, ond, lyn 172)
- 'ook kyk na my familie' (opv 3, ond, lyn 167).

Die vroulike deelnemers, wat almal getroud is, het te kenne gegee dat hulle ook hul rol as tuisteskepper moet vervul. Hulle noem dat hulle na skoolure nog tyd en energie moet spandeer op huishoudelike take soos 'kosmaak' (opv 6, ond, lyn 26; opv 7, ond, lyn 8), 'huis skoonmaak en wasgoed was' (opv 6, ond, lyn 27).

Binne die gesinsverhouding moet die vroulike onderwyser ook haar vroulike rol vervul (Jianling, 2000:69). Die meeste vroulike deelnemers, veral hulle met kinders, vind dit moeilik om beide die rol van "onderwyseres" en "vrou" te speel. Jianling (2000:69) reken dat hierdie toedrag van sake aanleiding gee tot 'n ongebalanseerdheid tussen die twee. Deelnemers het aangedui dat hulle sukkel om 'n balans te verkry tussen werk en gesinslewe. Daar bestaan baie konflikte en kontradiksies as vroulike onderwysers goed wil doen in beide beroep en gesin (Jianling, 2000:70). Een deelnemer het beleef dat die stabiliteit van die huweliksverhouding getoets word as jy jou houvas op jou huislike pligte verslap, want dit het 'n negatiewe impak 'op jou huwelik' (opv 5, ond, lyn 256).

Een deelnemer noem dat hy 'gedurig besig met skoolwerk' (opv 4, ond, lyn 181) is by die huis, en dit het 'n 'geweldige impak op jou gesinslewe' (opv 4, ond, lyn 179), want dit 'veroorsaak probleme tussen my en gesin' (opv 3, ond, lyn 172). Deelnemers het beleef dat hulle nie genoeg tyd saam met hul gesinne spandeer nie. Die volgende mededelings hou verband:

- 'ek neem my gesin se kwaliteit tyd in beslag' (opv 1, ond, lyn 167)
- 'nie kwaliteit aandag aan my vrou gee nie' (opv 4, ond, lyn 180)
- 'glad nie tyd vir jou gesin nie' (opv 5, ond, lyn 162)
- 'naweke nie tyd vir jou gesin nie' (opv 7, ond, lyn 98).

Twee deelnemers noem dat ook hul private lewe beïnvloed word deurdat hulle skoolwerk huis toe bring om af te handel. Verbandhoudende uitsprake:

- 'my nie ten volle uitleef by die huis nie' (opv 3, ond, lyn 176)
- 'nie meer 'n lewe by die huis nie' (opv 7, ond, lyn 35)
- 'jy het nie eintlik tyd vir jou naweke nie' (opv 7, ond, lyn 100).

Samevatting

Die response van die deelnemers beklemtoon hul geleefde ervarings oor die afhandeling van professionele verpligtinge by die huis, veral oor naweke. Deelnemers het beleef dat hulle nie net kwaliteit aandag aan hulle gesinne kan gee nie, maar ook moet hulle hul private lewe inboet om skoolwerk tuis te doen.

Die volgende tema gee verslag van die geleefde ervarings van hoe onderwysers sinmaak van hul gesitueerdheid in die onderwys.

4.2.6 Tema 6: SINMAKING

Die oorgrote meerderheid van die deelnemers het, tydens die onderhoude, verwys na die aspek van 'roeping' in die onderwys. Twee deelnemers se mededelings verwys spesifiek na die aspek van 'roeping'. Dit is:

- 'onderwys as 'n roeping' (opv 1, ond, lyn 183)
- 'jou roeping in die onderwys' (opv 6, ond, lyn 223).

Terwyl een deelnemer noem dat sy 'is gebore om 'n onderwyser te wees' (opv 2, ond, lyn 455), gee 'n ander deelnemer 'n nadere aanduiding van wat sy beskou as haar roeping in die onderwys – dit 'is om die leerders op te voed' (opv 6, ond, lyn 223). Opv 1 stel dit meer duideliker wanneer hy noem dat in die skool as 'n 'opvoedingsinrigting' (ond, lyn 129) is 'my primêre taak is om die kind op te voed ...' (ond, lyn 184). Deelnemers reken dat in die

opvoeding wat die onderwyser in die skool verskaf aan die kinders behoort die 'totaliteitsbeginsel' gehandhaaf te word. Verbandhoudende uitsprake is:

- 'die kind in sy volle wese op te voed' (opv 1, ond, lyn 186)
- 'die totale kind opvoed' (opv 4, ond, lyn 228)
- 'holisties' (opv 6, ond, lyn 224).

Om die totaliteitsbeginsel in die onderwys tot sy reg laat kom, beteken om die kind nie net 'akademies' (opv 4, ond, lyn 227; opv 6, ond, lyn 223) op te voed nie, maar ook 'sosiaal ... geestelik' (opv 4, ond, lyn 227).

Een van die deelnemers het genoem dat sy aanvanklike entoesiasme waarmee hy sy werk aangepak het, oor die jare heen begin kwyn het. Twee ander deelnemers verwys ook na die begin van hul onderwysloopbaan betreffende hul roeping:

- 'begin my onderwysloopbaan as 'n geroepe, energieke onderwyser' (opv 1, ond, lyn 176-177)
- 'toe ek ... begin ... was skoolhou nog vir my 'n roeping' (opv 6, ond, lyn 216).

Die meeste deelnemers het beleef dat in die huidige era van verhoogde toerekenbaarheid, 'om onderwyser te wees is moeilik' (opv 3, ond, lyn 176), veral gesien in die lig van die gedurige 'veranderinge van die onderwys' (opv 1, ond, lyn 177) of 'veranderings in die onderwys' (opv 5, gb, lyn 91), maar veral 'die kurrikulum wat gedurig verander' (opv 2, gb, lyn 37).

Die deelnemers het beleef dat hulle, as gevolg van die gedurige veranderings in die onderwyssektor, onder geweldige druk is om aan die eise van die onderwysowerheid te voldoen. Mededelings wat verband hou met 'n politieke perspektief is:

- 'druk in die onderwys' (opv 1, ond, lyn 190)
- 'soveel druk op my geplaas' (opv 3, gb, lyn 71)
- 'geweldige druk om by alles uit te kom' (opv 4, ond, lyn 189)
- 'dit wys net hoe onder druk ons werk' (opv 5, ond, lyn 168).

In die literatuurstudie (sien 2.4.3.4) is vermeld dat onder druk van performatiewe eise bevind onderwysers hulle in 'n posisie waar hulle op hul beurt weer meer druk op die

leerders utoefen om meer bevredigende prestasies te behaal. Een deelnemer se uitspraak bevestig hierdie punt:

- 'leerders ... moet nou onder druk presteer' (opv 5, gb, lyn 77).

Deelnemers het beleef dat om hulle in staat te stel om die 'druk' in die onderwys te verwerk, benodig onderwysers ondersteuning in die klaskamer. Volgens die deelnemers moet hierdie ondersteuning kom vanaf die onderwysdepartement. Die deelnemers het geleefde ervaring van die gebrek aan die [administratiewe] ondersteuning van die kant van die onderwysdepartement. Mededelings wat hiermee verband hou:

- 'onderwysowerhede ... bied nie die nodige ondersteuning nie' (opv 1, gb, lyn 25)
- 'kry nie werklik hulp vanaf die WKOD nie' (opv 6, ond, lyn 233).

In hierdie geval waar die onderwysdepartement nie die nodige ondersteuning aan onderwysers bied nie, het een deelnemer gemeld dat 'die staat werk teen jou' (opv 3, ond, lyn 194), eerder as 'om my te ondersteun' (opv 3, gb, lyn 35).

Deelnemers het geleefde ervarings dat die onderwysdepartement 'beloof hulp en bystand' (opv 1, gb, lyn 25), maar volg dit nie op met daadwerklike optrede nie. In hierdie verband noem twee deelnemers dat die onderwysdepartement maak net leë 'beloftes' (opv 3, gb, lyn 33; opv 5, ond, lyn 182) oor hulpverlening aan die onderwysers. Alhoewel deelnemers beleef het dat die WKOD wel 'werkinkels' (opv 4, ond, lyn 105; opv 6, ond, lyn 151) of soos opv 7 noem 'werkinkeltjies' (ond, lyn lyn 27), aangebied het, is hierdie poging van hulpverlening 'nie ... effektief nie' (opv 7, ond, lyn 27).

Avis (2005:212-213) reken dat performatiwiteit sit met 'n lae-vertrouensmodel van werksverhoudinge waarin werkers dopgehou word en toerekenbaar gehou word aan stelsels en teikens. Omdat die onderwysdepartement nie hul beloftes van effektiewe ondersteuning nakom nie, het dit die vertrouensverhouding tussen onderwysers en eersgenoemde, ergstig geskaad, soveel so dat daar tussen die twee groepe 'n gebrek aan vertroue ontstaan het. Mededelings van die oorgrote meerderheid deelnemers bevestig hierdie punt:

- 'geen vertroue in die onderwysowerheid nie' (opv 1, gb, lyn 24)
- 'ek vertrou nie die onderwysowerheid nie' (opv 3, gb, lyn 31; opv 4, gb, lyn 22; opv 6, gb, lyn 29)

- 'vertroue in die departement word daaglik minder' (opv 5, gb, lyn 33).

Een deelnemer het beleef dat in die opvoedkundige verhouding tussen hom en die onderwysowerheid bevind hy homself binne 'n situasie waarin hy as't ware 'uitgelewer' (opv 4, ond, lyn 209) voel aan die regering se beheer oor die onderwysprosesse en sy uitkomst. In sy geskrewe beskrywing oor sy geleefde ervarings verklaar genoemde deelnemer dat 'ek voel uitgelewer aan die genade van die departement' (opv 4, gb, lyn 49).

Samevatting

Die terugvoer van die deelnemers beklemtoon hul sinmaking van die onderwys. Die deelnemers het geleefde ervarings dat hulle nie die hulp en ondersteuning, soos beloof deur die onderwysowerhede kry nie, en dus ontstaan daar 'n lae vertrouensverhouding tussen genoemde groepe.

4.2.7 TEMA 7: NEWE-EFFEKTE VAN DIE BEHEERMECHANISMES

'n Kultuur van performatiwiteit hou bepaalde newe-effekte in vir onderwysers, soos een deelnemer beleef het dat 'skoolhou het 'n geweldige impak op jou lewe' (opv 5, ond, lyn 258). Die newe-effekte van toenemende toerekenbaarheid van die onderwyser, kan fisiologies sowel as emosioneel van aard wees (sien 2.3.6.3). Die uitspraak van opv 5 hou hiermee verband:

- 'jy word liggaamlik en geestelik afgetakel' (gb, lyn 75).

In die literatuurstudie (sien 2.3.6.3) is vermeld dat binne 'n kultuur van performatiwiteit kan onderwysers, as hulle nie in staat is om die druk van performatiwiteit te hanteer nie, bekommerd raak oor hul gezondheidstoestand. Twee deelnemers se opmerkings hou verband:

- 'My gewoonte is om aan my gesondheid te dink' (opv 1, ond, lyn 32)
- '... vat regtig aan my gesondheid' (opv 4, ond, lyn 152-153).

Die oorgrote meerderheid van die deelnemers noem dat hulle sukkel met 'gesondheidsprobleme' (opv 3, ond, lyn 163), soos onder andere 'hoë bloeddruk' (opv 2, gb, lyn 35; opv 3, gb, lyn 59; opv 5, gb, lyn 67), 'slegte eetgewoontes' (opv 3, gb, lyn 62),

'hoë cholesterolvlakke' (opv 3, gb, lyn 64), en 'n 'spastiese spierprobleem' (opv 6, gb, lyn 48). Opv 5 se uitspraak 'ek is diabees' (gb, lyn 65) sluit ook aan by bogenoemde.

Drie van die deelnemers het meegedeel dat hulle as gevolg van 'n spesifieke siektetoestand, vir 'n bepaalde tyd nie die skool kon bywoon nie, en dus nie hul daaglikse onderwyspligte kon nakom nie. Een deelnemer was 'vir twee maande met siekteverlof' (opv 4, gb, lyn 46), terwyl twee deelnemers in 'n hospitaal opgeneem is:

- 'twee operasies ondergaan' (opv 3, gb, lyn 60)
- 'gelê met 'n niersteen in die hospitaal' (opv 5, ond, lyn 246).

Deelnemers het aangedui dat, vanweë hul druk werksprogram in die onderwys, hulle saans sukkel om aan die slaap te raak. Een deelnemer het beleef dat dit wil voorkom asof sy 'onrustig is' (opv 5, ond, lyn 282). Die deelnemers se mededelings in verband met hul geleefde ervaring van slapeloosheid is:

- 'vat 'n hele tyd voordat ek aan die slaap kan raak' (opv 3, ond, lyn 49)
- 'slapelose nagte ...' (opv 5, ond, lyn 296).

Een deelnemer het ervaar dat nadat sy aan die slaap geraak het, sy 'nagmerries' (opv 3, ond, lyn 170) kry. 'n Ander deelnemer vertel dat hy snags beleef hy 'droom onderwys' (opv 4, ond, lyn 184). Laasgenoemde deelnemer brei hierop uit en noem dat '... een aand ... daardie dag het die hoof my baie kwaad gemaak ... ontsteld gewees ... ek het in my slaap my vrou geslaan sy maak my wakker en vra: Wat gaan nou aan? ... ek ... besig om die hoof 'n pak te gee ... dit is die situasie ...' (opv 4, ond, lyn 184-187).

Soos reeds vermeld (sien 4.2.2.3) is onderwysers, behalwe hul dagtaak gedurende amptelike skoolure, ná skool besig met administratiewe werk, en tesame met hul betrokkenheid by buitemuurse bedrywighede, mag dit lei tot die verlenging van die werksdag. Dat onderwysers die hele dag net met skoolaangeleenthede te doen het en 'kan nie ontspan nie' (opv 4, ond, lyn 177), word vervat in die mededeling van een deelnemer:

- 'dis skool, dis skool, dis skool!' (opv 4, ond, lyn 183).

Die meeste deelnemers het, na aanleiding van die verdere druk wat die verskeie uitdagings op hulle plaas, aangedui dat hulle bo-menslike kragte moet hê om al die

verantwoordelikhede wat aan hulle opgedra word, tot die beste van hul vermoë uit te voer. Een deelnemer meld dat:

- '... 'n onderwyser moet eintlik 'n supermens wees' (opv 4, ond, lyn 176).

Deelnemers het beleef dat as gevolg van die werksdruk, voel hul liggame uitgeput. Al die deelnemers, behalwe een, het genoem dat hulle soggens vroeg opstaan om hulle gereed te maak om skool toe te gaan. Een deelnemer staan om 'halfvyf' (opv 4, ond, lyn 34) op, 'n ander 'kwart voor vyf' (opv 5, ond, lyn 1), terwyl twee deelnemers om 'vyfuur' (opv 3, ond, lyn 1; opv 6, ond, lyn 1) opstaan, een 'tien oor vyf' (opv 2, ond, lyn 1), en een 'kwart voor ses' (opv 7, ond, lyn 1) om hul gereed te maak om skool toe te gaan. Inaggenome die genoemde uitsprake oor 'vroeg opstaan' is dit verstaanbaar dat hul liggame uitgeput moes voel.

Min of meer die helfte van die deelnemers het aangedui dat saans teen slapenstyd is hulle 'moeg' (opv 3, ond, lyn 47; opv 6, ond, lyn 199; opv 7, ond, lyn 102). Twee deelnemers gebruik die intensiewe vorm van 'moeg' om aan te dui dat hulle na 'n dag se skoolwerk heeltemal kragteloos is wanneer hulle bed toe gaan. Verbandhoudende mededelings:

- 'doodmoeg' (opv 4, ond, lyn 33)
- 'so moeg' (opv 5, ond, lyn 105).

Volgens die literatuur (sien 2.3.6.3) kan onderwysers wat aan 'n performatiewe skoolkultuur onderwerp word, ook emosionele steurnisse ervaar. Al die deelnemers het beleef dat hul werksomgewing 'n negatiewe impak op hul emosionele lewe het. Een deelnemer noem dat die jare in die onderwys het hom 'geestelik geknak' (opv 4, ond, lyn 146). Die meeste deelnemers het een of ander onaangename gevoelens ervaar wat die gevolg is van die verwagting dat hulle aan die pletora van eise van die onderwysowerheid moet voldoen. Drie deelnemers maak melding van die gevoel van ongelukkigheid met hul gesitueerdheid in die onderwys:

- 'ek voel baie ongelukkig' (opv 2, ond, lyn 333)
- 'dit maak my bitter ongelukkig' (opv 4, ond, lyn 153)
- 'baie ongelukkig' (opv 5, ond, lyn 175).

Taylor (2008:6) beweer dat baie onderwysers nie die kennis het wat die kurrikulum van hulle verwag om hul kinders te onderrig nie. Een deelnemer het sy ongelukkigheid in die

onderwys uitgespreek deur te verwys na die onaangename geleefde ervaring van die toedeling van leerareas (nou weer genoem 'vakke') waarin onderwysers nie formeel onderlegd is nie. Hierdie deelnemer reken dat onderwysers aan wie "vreemde" vakke toegedeel word, en in baie gevalle sonder hul instemming, sal nie net onbevredigende uitslae van sy leerders te wagte wees nie, maar ook word 'n onreg aan die kind gedoen. 'n Verwante mededeling is:

- 'Onderwysers word leerareas of vakke soos ons destyds geken het, opgedra en hulle is nie by magte om dit te kan doen nie. Of hulle het nie die tegnieke om die vak aan te bied nie of hulle het nie die agtergrondskennis om die vak aan te bied nie ... is eintlik jammer, want ons doen 'n onreg aan die kinders' (opv 1, ond, lyn 65-68).

Om gedruk te word deur administrateurs om hoër vlakke van sukses op toerekenbaarheidsmandate te verseker, lei tot sterk gevoelens van frustrasies (Brkich & Washington, 2011:46). Deelnemers het gemeld dat hulle geleefde ervarings het met gevoelens van 'frustrasies' (opv 3, gb, lyn 67; opv 6, gb,lyn 49) in die werkplek. Mededelings wat verband hou:

- 'frustrerend' (opv 3, ond, lyn 57)
- 'ek raak ook gefrustreerd' (opv 4, ond, lyn 100)
- 'voel gefrustreerd' (opv 5, gb, lyn 78; opv 6, ond, lyn 202).

Stres verhinder werknemers om hul pligte tot die beste van hul vermoë uit te voer en om tot die verwagte standaarde te konformeer (WCED, 2006:1). Die oorgrote meerderheid van die deelnemers verwys na hul geleefde ervarings van 'stres' (opv 1, gb, lyn 41; opv 2, ond, lyn 387; opv 3, ond, lyn 163; opv 5, gb, lyn 66) wat veroorsaak word deur die toenemende druk op onderwysers om te konformeer tot die eise van die onderwysowerheid. Verbandhoudende uitsprake:

- 'jy kan stresvol raak' (opv 5, ond, lyn 247)
- 'dit kan baie baie stresvol wees' (opv 6, ond, lyn 204).

Van die deelnemers het aangedui dat die oorsaak van hul verhoogde stresvlakke lê opgesluit in onaangename geleefde ervarings van 'vrees' (opv 3, ond, lyn 170), 'angs' (opv 3, gb, lyn 66), 'onsekerheid' (opv 3, ond, lyn 56), en 'geïrriteerdheid' (opv 6, gb, lyn 50) in die werksomgewing.

Deelnemers, veral opv 4, noem dat hy die onaangename gevoel van woede tydens sy onderwysloopbaan beleef het. Hierdie woede is as gevolg van 'omdat daar soveel druk op my as onderwyser geplaas word om te presteer' (opv 4, gb, lyn 71). Mededelings wat sy geleefde ervaring van 'kwaadheid' verder illustreer, is:

- 'ek het ontsettend kwaad gevoel' (opv 4, ond, lyn 161)
- 'ontsteld gewees' (opv 4, ond, lyn 185).

Van die deelnemers het beleef dat hul woede veroorsaak het dat hulle buite hulself tydens skoolure in die klaskamer gegaan het. Een deelnemer vertel dat die toenemende druk op hom 'dryf jou raserny' (opv 4, gb, lyn 48) en noem verder dat hy al sy 'humeur verloor' (opv 4, ond, lyn 216) het. 'n Ander deelnemer het meegedeel dat hy 'n geleefde ervaring van 'emosionele uitbarstings in die klas' (opv 3, gb, lyn 70) het 'as gevolg van sommige leerders se swak dissipline' (opv 3, gb, lyn 70).

Die meeste deelnemers het beleef dat die onderwysowerheid as werkgewer nie werklik belangstel in sy werknemers nie. Die deelnemers het aangedui dat hulle alleenlik gewaardeer word vir die uitkomst van hul onderwyspraktyk, en nie soseer as 'individue' nie. Die volgende uitsprake is bevestigend:

- 'ek het nutteloos gevoel' (opv 4, ond, lyn 162)
- 'ook maar net 'n nommertjie in die onderwys' (opv 3, ond, lyn 209)
- 'net 'n persalnommer' (opv 1, ond, lyn 145).

Harris (2008:367) verwys in haar artikel na hoe onderwysers 'n sin van magteloosheid beleef ten einde die eise van toerekenbaarheid te bestuur. Deelnemers het aangedui dat hulle geleefde ervarings het van hulpeloosheid in die onderwys, omdat hulle nie van die beleidsmaatreëls van die regering kan ontsnap nie. Verwante mededelings is:

- 'hande is afgekap' (opv 5, gb, lyn 80)
- 'absoluut magteloos gevoel' (opv 4, ond, lyn 162)
- 'kan nie werklik *cope* met die *challenges* nie' (opv 6, ond, lyn 228).

Deelnemers het genoem dat hulle oor die jare kritiese vrae oor die onderwys, veral betreffende die kurrikulum wat gedurig verander, aan die amptenare van die onderwysdepartement gerig het, maar dusver het hul oproepe tot antwoorde op dowe ore geval. Soos een deelnemer vertel dat '... eers was dit inhoudsgebaseerde kurrikulum en

daar kan ek sê ... het ons rigting gehad ... ons het geweet waartoe ons beweeg. In uitkomsgebaseerde onderwys het ons ... Kurrikulum 2005 gehad waar daar baie vrae is en die owerhede het net belowe hulle kom terug met antwoorde ... dis al 2013 en ons wag nog op antwoorde vanuit 1999' (opv 1, ond, lyn 45-50). Hiermee is dit duidelik dat "stem van die onderwyser" nie deur die onderwysowerhede gehoor word nie, en in hierdie verband het een deelnemer gemeld dat dit bly 'n 'stem in die woestyn' (opv 4, ond, lyn 219).

'Uitbranding', soos gedefinieer deur Maslach en Schaufeli in 1993 en herbesoek deur Maslach, Jackson en Leiter as 'n 'langdurige respons tot kroniese interpersoonlike stressors in die werk' (1998:37), het drie onderskeidende maar los gekoppelde dimensies: emosionele uitputting, depersonalisasie, en negatiewe persoonlike volvoerings (MacBeath, 2012:27). Uit die ingesamelde data is duidelik dat sommige onderwysers simptome van uitbranding toon. Terwyl een deelnemer 'n geleefde ervaring het van 'emosionele moegheid' (opv 6, ond, lyn 185), reflekteer 'n ander deelnemer oor haar onderwysloopbaan deur te noem dat 'as ek terugdink oor wat gebeur het, dan voel 'n mens lus om te huil' (opv 2, ond, lyn 396-397).

Goodson (2008:8) noem dat Casey (1992) se werk illustreer 'n voorbeeld van die bestudering van onderwysers se lewens om die kwessie van 'onderwyser uitsak' te verstaan. Onderwysers voer verskeie redes aan waarom hulle die onderwyssektor vroeg wil verlaat. Volgens Sass, Flores, Clayes en Pérez (2012:3) is 'onderwyser afslyting' een van die kwessies wat onderwysers aandui wat hulle beïnvloed om vroeg die onderwys te verlaat. Sass *et al.* (2012:5) suggereer dat die primêre rede dat onderwysers die professie verlaat is die verhoogde vlakke van toerekenbaarheid. Die meeste deelnemers het aangedui dat hul toerekenbaarheid, die intensifikasie van hul werk, tesame met die fisiologiese en emosionele newe-effekte wat dit tot gevolg het, is van die verskeie faktore wat bydra tot hul 'afslyting' in die onderwys. In die relevante literatuur word die gebrek aan entoesiasme vir die onderwys as die hoofrede vir afslyting van die onderwyser aangedui (Changying, 2007:7). Een deelnemer noem in hierdie verband:

- 'ek is nie meer lus vir die onderwys nie' (opv 3, ond, lyn 182).

Volgens Beijgaard, Verloop en Vermunt (2000:754) is baie onderwysers geneig om hul motivering en toegewydheid te verloor soos hulle ouer word. Drie van die ses deelnemers,

wat reeds die ouerdom van 50 verbygesteek het, noem dat hulle reeds beplan het om die onderwyssektor vroeg te verlaat. Die volgende mededelings hou verband:

- 'ek dink nou aan aftree' (opv 3, ond, lyn 195)
- 'ek kan nie wag om af te tree nie' (opv 4, ond, lyn 154)
- 'sien nogal uit na aftrede' (opv 5, ond, lyn 299).

Die normale aftree-ouderdom vir onderwysers in Suid-Afrika is vasgestel op die ouderdom van 60 soos gedefinieer in terme van die Regeringswerknemerspensioenfonds se reëls. Behalwe een deelnemer wie besluit het hy 'wil 55 aftree' (opv 3, ond, lyn 204), het twee ander deelnemers, wie baie jare onderwyservaring het, aangedui dat hulle op die ouderdom van 60 die onderwys gaan verlaat. Verbandhoudende uitsprake:

- 'ek gaan klaarmaak as ek 60 is' (opv 4, ond, lyn 240)
- 'ek voel maar om op 60 te gaan' (opv 7, ond, lyn 126).

Die natuurlike afslyting van opvoeders word vererger deur die feit dat 'n aantal van Suid-Afrikaanse onderwysers beplan om die onderwys te verlaat of hoop om die onderwysprofessie te verlaat as 'n beter werksaanbod hom sou voordoen (DoE, 2005b:73). Een deelnemer wie ook ontevrede is met die onderwys, het aangedui dat sy wel die onderwys vroeg sal verlaat indien sy 'n ander betrekking, moontlik in die private sektor, sal kry wat finansiële lonend sal wees. Sy het gemeld dat 'as ek dalk 'n ander uitweg kry ... 'n ander werk wat my finansiële kan dek, sal ek die onderwys verlaat' (opv 6, ond, lyn 252). 'n Ander deelnemer het genoem dat, alhoewel sy hierdie jaar 60 word, gaan sy nie aftree nie, omdat sy 'n onderbreking in haar dienstdadigheid gehad het en dus 'nie van die begin af permanent nie' (opv 2, ond, lyn 430). Laasgenoemde deelnemer verduidelik verder:

- '... dis nou die vorige bedeling waar jy trou dan word jy ... weer tydelik ... so ek was vir 'n hele ruk tydelik gewees voordat ek permanent gewees het ...' (opv 430-432).

Samevatting

Die deelnemers het aangedui dat hulle binne 'n performatiewe werksomgewing fisiologies sowel as emosioneel afgetakel word. Tesame met die intensifikasie van hul werkslading en gebrek aan ondersteuning van die kant van die onderwysdepartement, toon sommige

deelnemers simptome van 'afslyting'. Dit is bepalend vir die deelnemers se besluit om die onderwys vroeg te verlaat.

4.3 SAMEVATTING VAN DIE HOOFSTUK

Benewens 'n saaklike verwysing na die data-insamelingstegnieke wat in hierdie studie aangewend was en 'n kort bespreking van die historiese agtergrond en die ekonomiese gesitueerdheid van die skole waaraan die deelnemers verbonde is, het hierdie hoofstuk hoofsaaklik gehandel oor die voorstelling van die verkreë data. Die data-analise was volgens die hermeneuties-fenomenologiese metode gedoen soos beskryf deur Van Manen (1990) (sien 3.14). Deur die tematiese analitiese benadering te gebruik, het ek ses temas, wat herhaaldelik vanaf die data ontluik het, geïdentifiseer. Die temas, naamlik bestuur en regulering van onderwysers se werk, werkslading, verhoudings, uitdagings, gesins- en private lewe, sinmaking, en nuwe-effekte van die beheermeganismes in die onderwys is saamgevat in 'n ryk, narratiewe verslag van die beskrywing van die fenomeen van performatiwiteit soos gesien deur die oë van die deelnemers wat dit eerstehands ervaar het. Soos reeds vermeld (sien 3.14) het ek kort, verbandhoudende aanhalings vanaf die data ingesluit in die verslag om sodoende realisme tot die skryfstuk te voeg.

In die volgende hoofstuk word daar gefokus op die interpretasie van die data soos dit in hierdie hoofstuk voorgestel is.

HOOFSTUK 5

DATA-INTERPRETASIE

“Indeed the suggestion is that performativity rules the day ... “

(Beach, 2008:145)

5.1 INLEIDING

In Hoofstuk 2 het ek ‘n literatuuroorsig – beide ‘n internasionale sowel as ‘n Suid-Afrikaanse perspektief – verskaf van die heersende performatiewe klimaat in die skoolomgewing. Soos reeds aangedui (2.2.5) hou hierdie studie verband met hoe Lyotard (1984) ‘performatiwiteit’ gebruik om die politieke en burokratiese meganismes van beheer in die onderwys te verteenwoordig. Die fenomeen van performatiwiteit in die skoolpraktyk wat geregverdig word deur toenemende onderwyser toerekenbaarheid, en gepaardgaande toenemende klem op meetbare uitkomste is breedvoerig in die literatuuroorsig bespreek. In kort kan performatiwiteit verwys na die strewe om doelwitte in toenemende effektiewe maniere te bereik (Burnard, 2010:8). Verder het die oorsig van die literatuur onthul wat die impak van die kultuur van performatiwiteit, met sy klem op effektiwiteit, doeltreffendheid en kwaliteit, is van die maniere waarop onderwysers se werk bestuur en reguleer word. Om hierdie rede verskaf Hoofstuk 2 die onmiddellike agtergrond tot die huidige studie.

Vir die doel van hierdie hoofstuk is die data wat in Hoofstuk 4 aangebied is, gedurig herwerk en verfyn wat uiteindelik ‘n finale stel onderliggende en algemene temas onthul het. In hierdie hoofstuk sal die verkreeë data vanaf die transkripsies van die fenomenologiese onderhoude en die geskrewe beskrywings, in antwoord op die sentrale navorsingsvraag, bespreek word. Die sentrale navorsingvraag (soos reeds aangedui in 1.6 en 3.4) is:

Wat is die geleefde ervarings van primêre skoolonderwysers binne ‘n kultuur van performatiwiteit?

In die beantwoording van die sentrale navorsingsvraag, sal die navorsingsresultate volgens die verfynde ontluikende temas, onder andere (1) bestuur en regulering van onderwysers se werk, (2) intensifikasie, (3) verhoudings, en (4) nuwe-effekte van die beheermeganismes in die onderwys, bespreek word. Soos reeds aangedui (2.1), sal die resultate vanaf die ondersoek bespreek word in verhouding met die manifestasies van performatiwiteit soos onthul in Hoofstukke 1 en 2.

5.2 BESPREKING VAN NAVORSINGSRESULTATE

5.2.1 Bestuur en regulering van onderwysers se werk

5.2.1.1 Toerekenbaarheid

Soos reeds aangedui (2.3 en 4.2.1), is daar 'n duidelike verband tussen die 'toerekenbaarheid' en die 'performatiwiteit' van onderwysers. Volgens die mededelings van die deelnemers blyk dit dat onderwysers in Suid-Afrika, net soos hul eweknieë oorsee, ook gekonfronteer te wees deur 'n groter aandrang op toerekenbaarheid (2.2.1). Vanaf die data-analise in 4.2.1 is dit duidelik dat die onderwysers wat aan hierdie studie deelgeneem het, geleefde ervarings het van hoe die onderwysowerhede, en spesifiek die WKOD (1.6.1), deur middel van die implementering van beleide daarop aandrang dat onderwysers verantwoordbaar, verantwoordelik en aanspreeklik moet wees vir die take wat aan hulle opgedra word.

Binne die toerekenbaarheidsdiskoers staan die onderwyser in 'n bepaalde verhouding met die onderwysowerhede. Die deelnemers se response is in lyn met die literatuur wat in 2.2.2.2 bespreek is dat daar 'n bepaalde toerekenbaarheidsverhouding tussen die onderwyser en die onderwysowerhede bestaan. Hierdie tipe van toerekenbaarheid wat hier ter sprake is, is die van burokratiese toerekenbaarheid, soos uiteengesit in Tabel 1. Burokratiese toerekenbaarheid is die tipe van toerekenbaarheid wat op staats- of federale vlak gemandateer word (Suspitsyna, 2010:568). Volgens die literatuuroorsig (2.2.2.2) verwys burokratiese toerekenbaarheid na 'n persoon se posisie in 'n hiërargie en verantwoordelikheid tot meerderes betreffende take wat gedelegeer word. Uit die data (4.2.1) kom ek agter dat die deelnemers beleef dat hulle in 'n meerdere-ondergeskikte verhouding staan – hulle as die ondergeskiktes en die owerhede as die meerdere.

As ondergskiktes, moet onderwysers, binne 'n performatiewe werksomgewing, demonstreer dat hulle toerekenbaar is vir die verantwoordelikhede wat aan hulle opgedra is (2.2.1). Soos vermeld in Hoofstuk 2 word daar deesdae meer en meer van onderwysers verwag om rekenskap te gee van die uitkomst of produkte van hul praktyk in die skool (2.2.1). Immers impliseer toerekenbaarheid 'n letterlike verpligting om rekenskap te gee, hetsy gewillig of verpligtend (2.2.1). Uit die mededelings van die deelnemers blyk dit dat hulle geen keuse gelaat word in die uitvoering van hul toerekenbaarheid aan die onderwysowerhede nie. Twee deelnemers se uitsprake, naamlik 'ek doen wat aan my opgelê is' en 'ek moet net maak en doen wat die departement sê', getuig hiervan. Onderwysers moet nougeset aan die verwagtings en eise, wat 'van bo af' (4.2.1.1) kom, voldoen. Dit is in lyn met die bespreking in 2.4.2 wat aandui dat die meedoënlose fokus op die nakoming van gestelde standaarde wat gerig word deur 'n 'bo-af beleidsvoorskrif' van die onderwysowerhede bepalend is vir die wyses waarin onderwysers se werk bestuur en reguleer word.

5.2.1.2 Interne monitering

In die literatuuroorsig (2.3.4.2) is verwys na 'dophouding' (*surveillance*) as een van die instrumente van performatiwiteit wat regerings regoor die wêreld gebruik om beheer oor onderwysers se arbeidslewe te verkry. Beleidmakers het verskeie van vorme van dophouding in plek gestel om te verseker dat onderwysers optree soos daar van hulle verwag word, en sodoende aan die aanhoudende vereistes wat in beleide vasgelê is, te voldoen. Uit die data-analise (4.2.1.4) kom ek agter dat die deelnemers geleefde ervarings het van interne monitering of ook genoem self-evaluasie (2.3.4.3) as een van die meganismes van dophouding. Twee van die deelnemers se geleefde ervarings is in ooreenstemming met die literatuur soos dit in hulle uitsprake na vore kom dat hulle interne monitering beleef as 'n 'beleid' en 'kontrole' (4.2.1.3).

Soos bespreek in Hoofstuk 2 (2.3.4.3) word daar in die GGBS gestipuleer dat alvorens onderwysers onderwerp word aan die ontwikkelingstaksering deur die OOG moet hulle eers hulself takseer. Taksering het te doen met prestasie (Gleeson & Gunter, 2001:144). In die self-taksering van hul prestasie gebruik die onderwysers dieselfde meetinstrument wat aangewend word in die uitvoering van die ontwikkelingstaksering deur die OOG. Die

resultaat van hierdie oefening is 'n self-evalueringsverslag, waarin die onderwyser sy/haar sterk- en swakpunte identifiseer, wat aangeteken word op 'n self-assesseringsvorm. Hierdie voltooide vorm bekend as die Persoonlike Groeiplan dien as 'n self-dophoudingsapparaat (2.3.4.3). Volgens die deelnemers in hierdie studie het hulle almal geleefde ervarings van die "moniteringsaspek van prestasiebestuur" (Arrowsmith, 2001:37). Uit die data (4.2.1.4) is dit duidelik dat die deelnemers geleefde ervarings het van die saamstel van genoemde self-moniteringsvorm. Die deelnemers se geleefde ervaring korreleer met die literatuuroorsig deurdat twee deelnemers beleef het dat elkeen van hulle 'n 'persoonlike groeiplan' (4.2.2.3) moes saamstel. Hier kan verwys word na Michel Foucault (1988) se term 'tegnologieë van die self' (Blackmore, 2004; Osgood, 2006; Penrice, 2011:105), wat gewoonweg heimlike oorreding deur ander in die groep en die ooreenstemmende toestemming deur die individu behels in die konformering tot die dominante diskoerse van die groep (Dahlberg *et al.*, 1999 in Penrice, *Ibid*). Die gevolge van hierdie dwang is dat individue deelneem in normaliserende aktiwiteite waarby hulle evalueer, en indien nodig, hul eie gedrag wysig om die verlangde norme van die groep te bereik (Penrice, 2011:105).

Nog 'n aspek wat te doen het met interne monitering is die rol van die departementshoof as deel van die lynbestuur in die skool (2.3.4.3). In die literatuuroorsig is aangedui dat departementshoofde by skole 'n belangrike rol speel in die self-dophoudingsinspeksieregime binne die stelsel van skoolgebaseerde bestuur. Die kernverantwoordelikheid van die departementshoof is om te fokus op sub-eenhede, wat gebaseer word op vakke of skoolfasies (2.3.4.3). Klaskamer-besoeke is een van die instrumente wat deur departementshoofde aangewend word om te bepaal of die onderwyser voorskriftelik handel in sy/haar onderwyspraktiek. Die deelnemers het geleefde ervarings van die klasbesoeke van die departementshoofde, soos een deelnemer bevestig dat 'die departementshoof kom in my klas' (4.2.1.3). Hierdie strategie bewys dat departementshoofde interne monitering van onderwysers se werk in 'n formele burokratiese manier doen.

'n Verdere aspek wat te make het met interne monitering, soos bespreek in 2.3.4.3, is die van portuurgroep-evaluering, wat gesien kan word as die verlenging van die self-dophoudingsapparaat in die skool. Portuurgroep-evaluering is soos interne monitering een van die maniere van direkte intervensie deur die regering in die sake van skoolbestuur

(Day, 2002:679). In die data-aanbieding (4.2.1.4) is vermeld dat portuurgroep-evaluering deel uitmaak van die GGBS wat 'n vorm van interne professionele toerekenbaarheid is, nie net om 'n institusie se algehele effektiwiteit te monitor nie, maar ook die evaluering van onderwysers se prestasies. Uit die data soos bekom deur die onderhoudstranskripsies en die geskrewe beskrywings van die deelnemers is dit duidelik dat al die deelnemers geleefde ervarings het van die onderwerping aan die stelsel van portuurgroep-evaluering in die skool (4.2.1.4). Binne die stelsel van portuurgroep-evaluering of ook genoem 'portuurgroep-observasie van onderrig' word leswaarneming in die klaskamer gebruik om die onderwyspraktik van die geëvalueerde onderwyser te monitor (2.3.4.3). Die GGBS stipuleer dat elke onderwyser op die personeel verplig word om 'n ontwikkelingsondersteuningsgroep te identifiseer wat een keer per jaar die onderwyser se klaskamer besoek om 'n waarde-bepaling van die geëvalueerde se werksprestasie te maak (1.3.3). Die meeste deelnemers het beleef dat klaskamer-observasie wat gemandateer word deur die GGBS aangewend word as 'n monitoringsapparaat. Die mededelings van die deelnemers, soos 'IQMS is ingestel om gehalte in die onderwys te monitor', 'daar word gemeet', en 'oordeel of assesser wat doen die onderwyser' (4.2.1.4) is in lyn met die doel van portuurgroep-evaluering (2.3.4.3).

As die data-aanbieding (Hoofstuk 4) in oënskyn geneem word, blyk dit dat klaskamer-monitoring van onderwysers deur die OOG praktiese en etiese probleme veroorsaak. Een van die praktiese probleme wat mag ontstaan tydens die leswaarnemingsbesoeke van die OOG het te doen met die tydsduur en kwaliteit van die lesobservasies. Volgens die relevante literatuur wat die data-aanbieding ondersteun (4.2.1.4), behoort die OOG die gestruktureerde riglyne soos verskaf in die GGBS Opleidingshandleiding te volg ten einde vir 'n effektiewe evalueringsproses toe te laat. As daar geredeneer word dat effektiewe evaluering 'n tydrowende oefening is (4.2.1.4), strook die aanname nie met die geleefde ervarings van die deelnemers nie. Die deelnemers het beleef dat die klaskamer-observasies deur die OOG slegs op een vooraf ooreengekome dag plaasvind, en meer spesifiek behels dit slegs 'n beperkte tydsduur op daardie betrokke dag. Die oorgrote meerderheid van die deelnemers se uitsprake soos 'in die praktyk gaan dit een klasbesoek', 'taksering vir een periode', 'n periode uitsonder', en 'een periode een keer per jaar word daar besoek afgelê' bevestig die tydstekort wat die OOG het om 'n goed ingeligte prestasiebeoordeling van die geëvalueerde onderwyser te maak, soos verwoord

in die mededeling van een deelnemer dat 'een lesuur kan nie bepaal hoe goed of sleg jy is nie' (4.2.1.4).

'n Verdere praktiese probleem waarvan die deelnemers geleefde ervarings het, het te doen met deelname aan 'n bepaalde ontwikkelingsondersteuningsgroep tydens die afhandeling van die portuurgroep-evalueringsproses. Volgens die literatuur (4.2.1.4) moet onderwysers wat deel uitmaak van 'n spesifieke OOG vrygestel word van hul klasse om klaskamer-observasies by ander onderwysers te doen. Soos bespreek in 4.1.2 was al sewe deelnemers tydens hierdie navorsingsondersoek klasregisteronderwysers en het tydens afhandeling van die portuurgroep-evaluering probleme ondervind met toesighouding oor die klasse vir wie hulle verantwoordelik is. Omdat elke onderwysers op die personeel verplig word om deel van 'n OOG te wees, en dus verplig word om die prestasie-beoordeling van 'n onderwyser uit te voer, moet hulle noodwendig hulle klasse, soos een deelnemer vermeld 'sonder toesig' laat. Die onderwysers moet dus die teenstrydige keuse maak deur of gehoor te gee aan departementele regulasies of sanksies in die oë staan. Uit die data kom ek agter dat die deelnemers die portuurgroep-evalueringsproses as 'n insiklikheidstaak – 'n siniese gehoorgewing (1.5.1) – beleef wat afgehandel moet word om net die onderwysowerhede tevrede te stel, soos drie deelnemers portuurgroep-evaluering beleef as 'net iets wat afgehandel moet word', 'omdat die stelsel daar is, gaan ons maar deur die *motions*', en 'omdat dit van jou verwag word' (4.2.1.4).

Een van die etiese probleme wat ontstaan tydens die afhandeling van die portuurgroep-evaluering, soos beleef deur die deelnemers, is die van 'bedoelde strategiese gedrag', onder andere 'kullery' (2.3.3.4 en Tabel 2). Soos bespreek (4.2.1.4) bevat die GGBS-stelsel in Suid-Afrika 'n aantal prestasiestandaarde wat gebruik word deur die OOG om 'n summatiewe beoordeling van die onderwyser se werkprestasie te doen. Elke prestasiestandaard bevat die volgende omskrywings, naamlik onaanvaarbaar, voldoen aan minimum verwagtinge, goed en uitnemend. Die deelnemers het geleefde ervarings dat die OOG tydens die afhandeling van die portuurgroep-evalueringsproses nie op die voorgeskrewe manier te werke gegaan het nie en dus word oneerlikheid in die hand gewerk. Eerstens het die deelnemers beleef dat sommige ontwikkelingsondersteuningsgroepe hul skuldig maak aan oneerlikheid deurdat hulle 'n waardebeoordeling doen sonder dat die vereiste klaskamerbesoek van die geëvalueerde

onderwyser plaasvind het. Die deelnemers se geleefde ervarings van sodanige oneerlike praktyk word uitgebeeld in hul uitsprake, soos onder andere 'doen dit gedurende pouses' en 'by die huis' (4.2.1.4). Tweedens het die deelnemers ervaar dat die geldigheid van die GGBS-proses onder verdenking geplaas word deurdat sommige ontwikkelingsondersteuningsgroepe punte op 'n lukrake wyse toegeken het aan opvoeders wat nie geassesser is nie, en daarmee word die geloofwaardigheid van die portuurgroep-evalueringsproses bevraagteken. Die deelnemers se geleefde ervarings is in ooreenstemming met die literatuur (1.3.3) wat aandui dat portuurgroep-evaluering slegs 'n 'blokkie-afmerk-oefening' is, wat bevestig word deur uitsprake soos 'sommige kry te hoë punte', 'baie keer kry die swak onderwyser meer punte', en 'sommige opvoeders verdien nie die punte nie' (4.2.1.4).

Nog 'n etiese probleem wat ontstaan tydens die afhandeling van portuurgroep-evaluering het ook te make met 'bedoelde strategiese gedrag' (2.3.6.3 en Tabel 2). In die literatuuroorsig (2.3.6.3) is aangetoon dat evaluering mag verandering in gedrag van onderwysers genereer. Performatiwiteit affekteer die gedrag van onderwysers in die klaskamer in so 'n mate dat hulle hul praktyke verander ten einde te konformeer tot die eksterne toerekenbaarheidsbeleid. Die data is in ooreenstemming met wat in die literatuuroorsig vermeld word oor die geforseerde, veranderde praktyke van onderwysers. Een van die vorme van 'bedoelde strategiese gedrag' van onderwysers wat uit die data (4.2.1.4) voortkom, is die van 'oëverblindery' (2.3.6.3 en Tabel 2). Die deelnemers het geleefde ervarings van om hulle spesiaal voor te berei ten einde gunstige uitslae tydens die prestasiebeoordeling deur die OOG te kry, soos reflekteer in die deelnemers se uitsprake van 'wil voorgee ... om 'n goeie punt te kry' en 'n *showpiece* vir daardie een periode opsit' (4.2.1.4).

'n Verdere aspek van 'bedoelde strategiese gedrag' wat uit die data (4.2.1.4) voortkom, en wat in lyn is met dit wat in die literatuuroorsig (2.3.6.3 en Tabel 2) bepreek is, is die van 'slimstreke'. Die deelnemers wat al deel was van 'n OOG, het geleefde ervarings van waar onderwysers wat geëvalueer word, hul gedrag strategies verander as hulle weet dat portuurgroep-evaluering is op hande. Die deelnemers het beleef dat tydens die klaskamerbesoek van die OOG stel hulle slegs die leerders se boeke wat nagesien is, beskikbaar en die ander boeke wat nie gemerk is nie, word elders verberg. Om hierdie voorbeeld van 'slimstreke' te illustreer, het een deelnemer vermeld dat 'nou sit hulle net

daardie drie boekies op die tafel en die ander boeke in die kas is nooit gemerk nie' (4.2.1.4).

Die verbandhoudende literatuur in die data-aanbieding toon aan dat een van die doelwite van die GGBS-stelsel is om onderwysers te evalueer vir salarisprogressie (4.2.1.4). Om te kwalifiseer vir salarismevordering, moet die geëvalueerde ten minste die minimum summatiewe punte behaal en daarvolgens kwalifiseer hy/sy vir 'n jaarlikse aanpassing van 1% van sy/haar salaris (1.3.3). Uit die data kom ek agter dat die oorgrote meerderheid van die deelnemers geleefde ervarings het dat daar eensydig klem gelê word op die aspek van salarismevordering, soos bevestig deur die volgende uitsprake van 'taksering gaan bloot oor daardie 1%', 'dis net vir die 1% jaarlikse aanpassing', en 'almal wil daardie 1% hê' (4.2.1.4).

In die literatuuroorsig (2.3.4.3) is bespreek dat portuurgroep-evaluering met die fokus op klaskamer-observasie, mag aangewend word as 'n strategie om onderwyserkwaliteit te verhoog. Verder is vermeld dat om sodanige strategie suksesvol toe te pas, sal dit beteken dat portuurgroep-evaluering moet dien as 'n voertuig vir die ontwikkeling en ondersteuning van die onderwyser. Aansluitend is vermeld dat die verklaarde doel van die prestasiebestuurstelsel is om standaarde van leerderbereiking te verhoog deur ondersteuning en verbetering van onderwysers se werk deur 'n gestruktureerde program van monitering en taksering. Alhoewel die stelsel van portuurgroep-evaluering kan kwalifiseer as 'n 'gestruktureerde program van monitering en taksering', ondersteun sodanige program nie die verwagte ontwikkeling en ondersteuning van onderwysers nie. Uit die data is dit duidelik dat die deelnemers geleefde ervarings het dat die OOG daarin faal om aan die ideaal van 'n "ontwikkelingsmodel" (Siddiqui *et al.*, 2007:297) te voldoen. Dit blyk dat die ontwikkelingsfase van portuurgroep-evaluering nooit geïmplementeer word nie, soos bevestig deur die mededings van die deelnemers soos 'kollegas is veronderstel om my te bemagtig', 'geen ondersteuning van die OOG nie' en 'tot dusver ... niemand vir my kom toewys maak of gehelp in die verband nie' (4.2.1.4). Dit kom daarop neer dat die stelsel van portuurgroep-evaluering bloot geskied binne die toerekenbaarheidsdiskoers en dat daar geen sprake is van ondersteuning en ontwikkeling nie (1.3.3).

In Hoofstuk 2 (2.3.4.3) is aangedui dat ten einde vir die ontwikkelingsondersteuningsgroep om tydens die portuurgroep-evalueringsproses sinvolle evaluering van die

geëvalueerders te onderneem, moet die lede van die OOG kundig wees. Volgens die literatuuroorsig vereis die portuurgroep-evalueringstelsel gesaghebbende evalueerders wat bekwaam is om data-ingeligte professionele oordele te kan maak. Uit die data blyk dit dat die GGBS-stelsel huidiglik nog nie die bekwaamheid ontwikkel het om kundige, goed-opgeleide professionele evalueerders te kan produseer nie. Die geleefde ervarings van die deelnemers (4.2.1.4) onderstreep dit wat in die literatuur bespreek is dat die OOG nie by magte is om sinvolle evaluering te onderneem nie, en ook nie toepaslik op opvoeders se praktyke en areas van ontwikkeling kan reflekteer nie, soos bevestig deur die uitspraak van een deelnemer dat 'die OOG het nie ... die nodige kennis .. om jou optimaal te beoordeel nie en te help met areas wat aandag verg'.

In die data-aanbieding (4.2.1.4) is vermeld dat vir die GGBS-stelsel om goed in die praktyk te werk, is dit essensieel dat die opvoeders wat geëvalueer word, vertroue moet het in die stelsel van portuurgroep-evaluering. Uit die analise van die data blyk dit dat die geleefde ervarings van die deelnemers nie korreleer met die literatuur nie, en dat hulle 'n residuele wantroue beleef in die portuurgroep-evalueringstelsel. Die oorgrote meerderheid van die deelnemers het negatiewe geleefde ervarings rakende die portuurgroep-evalueringproses, soos bevestig in hul beskouing dat portuurgroep-evaluering 'n 'klug' is. Hiermee gee die deelnemers te kenne dat hierdie metode van prestasiebeoordeling van onderwysers nie tot sy reg kom nie, en dus 'n 'vermorsing van tyd' en 'n 'vermorsing van geld' (4.2.1.4) is.

5.2.1.3 Eksterne monitering

Volgens die literatuuroorsig (2.3.4.4) het baie lande, insluitend Suid-Afrika, etlike jare gelede 'n evaluering- of inspeksiestelsel vir skole ingestel om direkte beheer oor onderwysers se werkslewe te verkry. Tydens die apartheids-era was die Suid-Afrikaanse regering regstreeks betrokke in die supervisie en monitering van onderwysers en onderwysers se werk binne die skoolomgewing (2.3.4.4). Huidiglik word die regering se betrokkenheid in die supervisie en monitering van onderwysers se werk binne die skoolomgewing vergestalt in die rol van die vakadviseurs of ook genoem kurrikulum adviseurs (KA's) (2.3.4.4). Een van die kernverantwoordelikhede van die KA's is kurrikulum-monitering, wat die observering van die onderwyser se klaskamerpraktyk insluit. Uit die data-analise (4.2.1.5) is dit duidelik dat die deelnemers geleefde ervarings het van hierdie eksterne meganisme van dophouding. Die deelnemers se geleefde

ervarings van die klasbesoeke van die KA'S is in lyn met die literatuur (2.3.4.4) soos twee deelnemers vermeld dat die klaskamer-observasie van die KA's is 'n 'manier van om dop te hou of iemand sy werk doen' en 'kom kyk wat doen jy in jou klas' (4.2.1.5). Hier het ons te doen met die "big-brother-is-watching-you-benadering" (Arrowsmith, 2001:36), deurdat die eksterne toerekenbaarheid in Suid-Afrika die vorm aanneem van vakadviseurs se skoolbesoeke.

Soos bespreek in die literatuuroorsig (2.3.4.4) is dit die gebruik van eksterne evalueerders om na afloop van die evalueringsproses 'n verslag met bevindinge aan die betrokke onderwysers te oorhandig. Die geleefde ervarings van die deelnemers (4.2.1.5) is in lyn met die literatuur wat aantoon dat verslae 'n belangrike deel uitmaak van die performatiewe kultuur soos dit een van die meganismes is wat gebruik word om informasie in te samel en uiteindelik gebruik word om die verdienstelikeid, kwaliteit of waarde van 'n individu of organisasie aan te dui (2.3.4.4), soos een deelnemer verwys na 'moniteringsverslae' (4.2.1.5).

5.2.1.4 Data-gedrewe 'ouditkultuur'

In 2.3.3 is aangedui dat 'ouditering' een van die meganismes van dophouding is waaraan onderwysers in 'n kultuur van performatiwiteit onderwerp word. In die data-aanbieding is vermeld dat performatiewe stelsels gekenmerk word deur 'n data-gedrewe 'ouditkultuur' (4.2.1.5). Soos bespreek in Hoofstuk 2 lei performatiwiteit tot die kommodifisering van kennis en inligting (2.3.2), en dat beleidmakers altyd data ingesamel het oor die funksionering van onderwysstelsels, en hieruit geput het om stelsels te monitor (2.3.3). Verder is aangedui dat die beheer oor skole behou word deur monitering, supervisie en die konstante insameling van kennis oor sy effektiwiteit. In die literatuuroorsig is aangetoon dat die departementshoofde by skole (2.3.4.3) en die kurrikulumadviseurs (2.3.4.4) tydens hul klasbesoeke aan onderwysers 'n wye reeks van inligting aangaande die onderwyser se werksverrigting insamel. In 2.3.4.4 is genoem dat die bewyse van onderwysers se werksverrigting, wat dien as 'vertonings van kwaliteit', is die lewensbloed van alle toerekenbaarheidsmeganismes: jy gee verslag aan iemand vir iets, en hierdie verslaggewing word gedoen deur die oordrag van informasie.

In 4.2.1.5 is bespreek dat 'n substansiële deel van onderwyser te wees is om 'n produsent van 'kennistekste' (2.3.4.3 en 2.3.4.4) te wees. Uit die data is dit duidelik die deelnemers geleefde ervarings het van die kultuur van performatiwiteit wat verband hou met die produksie van tekste. As bedrywers van performatiwiteit, het onderwysers beleef dat hulle verskeie reeks van tekste moet skep wat bewys lewer van hul werkspraktyk. Die deelnemers het geleefde ervarings in die skep van verskeie kennistekste, soos onder andere 'beplanningslêer', 'opvoedersportefeulje' en 'puntekedules' (4.2.1.5), 'bywoningsregister', 'vorms ... IQMS', 'leerderapporte', 'briewe aan ouers', 'agendas van vergaderings', 'notules van vergaderings', finansiële brondokumente, 'begrotingsverslae', en 'verslae van funksie-komitee' (4.2.2.3).

Volgens die literatuur (2.3.4.3) lê die departementshoofde, tydens die moniteringsproses, klem op die kontroliering van die onderwyser se klaskamerrekords, soos onder andere onderwysers se portefeuljes, werkboeke, nasienwerk en optekening van punte, asook gaan hulle die leerders se werk na om te kyk of die onderwysers se aannames strook met die leerderuitkomst. Dit word gedoen terwille van gehalteversekering en om te verseker dat gepaste standaarde gehandhaaf word (2.3.4.3). Die literatuur is in ooreenstemming met die verkreeë data wat daarvan getuig dat onderwysers die volgende bewyse van hul klaskamerpraktyk, naamlik 'portefeuljes' (4.2.1.5), 'nasienwerk' (4.2.2.4), 'puntelyste' (4.2.1.5) en 'leerders se werkboeke' (4.2.1.5), aan departementshoofde moet beskikbaar stel vir interne moniteringsdoeleindes.

In die literatuuroorsig (2.3.4.4) is verwys na die 'top-down'-benadering wat kurrikulumadviseurs volg wanneer hulle onderwysers by skole besoek om monitering te doen. Behalwe leswaarneming, sentreer die monitering van die onderwysers se klaskamerpraktyke deur die KA's rondom kurrikulumlewing. Die onderwyser se bewyse van die dekking van die nasionale kurrikulum soos onder andere sy/haar planne, leerders se werk en die onderwysers se assessering van daardie werk, word noukeurig ondersoek. Uit die data is dit duidelik dat die deelnemers geleefde ervarings het van die monitering van die onderwyser se bewyse van kurrikulumdekking in die klas, soos een deelnemer verklaar dat die vakadviseur 'moniteer of jy jou kurrikulum voltooi het' (4.2.1.5).

Soos bespreek in die verbandhoudende literatuur (4.2.1.5) is dit die gebruik in Engeland dat onderwysers jaarliks van hul leerders se werkboeke beskikbaar moet stel vir eksterne

moderering. Hierdie tendens het ook na Suid-Afrika oorgevloei waar leerders se werkboeke per vak aan eksterne moderering onderwerp word. Die data in is ooreenstemming met die literatuur in die sin dat die deelnemers in hierdie studie ook gevra was om van hul leerders se werkboeke aan te stuur vir eksterne moderering. Die deelnemers het beleef dat daar aan hulle 'n keuse gelaat is om self te besluit watter leerder se werk hulle wil voorlê. Hierdie voorlegging aan eksterne evalueerders mag gesien word as 'n tipe van 'speletjie' (2.3.6.3 en Tabel 2). Die deelnemers het geleefde ervarings in die deelname aan die "spel van performatiwiteit" (2.3.6.3) deurdat hulle slegs een van hul beste leerders se werk gekies het vir voorlegging tydens genoemde proses van eksterne moderering, soos een deelnemer bevestig deur 'een van my top leerders gekies' (4.2.1.5).

5.2.1.5 Gestandaardiseerde toetsing

In die literatuuroorsig (2.3.4.5) is bespreek dat regerings wêreldwyd, insluitend Suid-Afrika, gestandaardiseerde toetse ingestel het om skoolkinders se bevoegdhede in 'n wye reeks van vaardighede, kennis en verstaan van skoolvakke te assesser, asook om die onderwyser se kwaliteit van onderrig te bepaal. In die Suid-Afrikaanse primêre skole word leerders se prestasievlakke in Gesyferheid en Geletterdheid deur gestandaardiseerde toetse, onderskeidelik die JNA's en die WKOD-Sistemiese Toetsing bepaal. Die JNA's is 'n stel van nasionaal-gestandaardiseerde assesserings vir gesyferheid en geletterdheid in Grade 1 tot 6, en 9 (2.3.4.5), terwyl die WKOD se toetsprogram jaarliks die leerders van Grade 3, 6 en 9 se vlakke van prestasie in Wiskunde en Taal meet (4.2.1.8).

In die literatuur (4.2.1.8) is aangedui dat daar in die onderwys 'n duidelike verband is tussen leerderprestasie en onderwyserprestasie; daarom word onderwysers toerekenbaar gehou vir hul leerders se prestasies soos gemeet deur genoemde gestandaardiseerde toetse. Uit die data (4.2.1.8) is dit duidelik dat die deelnemers geleefde ervarings het van waar hul effektiwiteit in onderrig reflekteer moet word in die leerderuitsette van die toetsgebaseerde toerekenbaarheidstelsels. Die deelnemers se geleefde ervarings is in ooreenstemming met die literatuur soos een deelnemer verklaar dat die 'opvoeder word gemeet aan die uitslae van die toetsing' (4.2.1.8).

In beide Engeland en Suid-Afrika is onderwysers verantwoordelik om na die afneem van gestandaardiseerde toetse die leerders se skrifte te assesseer teen nasionaal gestelde kriteria (4.2.1.7). Indien onderwysers agterkom dat die leerders nie na wense presteer nie, kan hulle onder druk van eksterne toerekenbaarheid, die uitkomst manipuleer ten einde 'goeie' uitslae van hul leerders te toon. In die literatuuroorsig (2.3.3.4) is verwys na die verskeie vorme van 'bedoelde strategiese gedrag', wat onderwysers aanneem om te konformeer tot die toerekenbaarheidsbeleid. Die deelnemers se geleefde ervarings is in lyn met die literatuur (2.3.6.3 en Tabel 2) wat bewys dat onderwysers die leerders se finale uitslag van die JNA-toetsing 'gemanipuleer' het soos een deelnemer getuig het dat daar "bedrog" (2.3.6.3) gepleeg is deur 'n reëling met die leerder, wat die korrekte antwoord nie ken nie, getref is om die antwoord oop te laat en 'dan die onderwyser ... agterna ... self ... sirkel om die letter' (4.2.1.7) gemaak.

In die literatuuroorsig (2.3.6.3 en Tabel 2) is nog voorbeelde van bedoelde strategiese gedrag aangetoon, onder andere vals dokumente, hulp aan leerders tydens die afneem van toetse, om swak leerders van toetse uit te sluit ten einde die gemiddelde toetspunte te verhoog, en deurdat siek of swak onderwysers afwesig bly om te verhoed dat hulle lesse geassesseer word. Uit die data (4.2.1.8) is dit duidelik dat daar 'n korrelasie is tussen die geleefde ervarings van die deelnemers en die literatuur. Ten einde die gemiddelde toetspunte vir die klas te verhoog, het deelnemers beleef dat kollegas doelbewus swak leerders by die WKOD-toetsprogram uitgesluit het, soos dit bevestig word deur een deelnemer se mededeling van 'hulle wil *perform* ... hulle wil goed doen ... en daardie kinders wat ene en nulle kry, gaan wegsteek' (4.2.1.8).

In die literatuuroorsig (2.3.4.5) is vermeld dat dit die gebruik is in oorsese lande om die toetsuitslae van leerders in die vorm van 'ligatabelle' in plaaslike en nasionale nuusblaai, asook op webtuistes te publiseer. Om tred te hou met hierdie oorseese praktyke, verskaf die WKOD die assesseringsuitslae van die Sistemiese Toetsing elektronies aan die individuele skole. Die WKOD Sistemiese Toetsuitslae wat in tabelle uiteengesit word, verskaf 'n oorsig van die Gesyferheids- en Geletterdheidsuitslae vir elke skool met vergelykbare persentasies vir elke kring, distrik en provinsie (WKOD, 2014:1). Uit die data (4.2.1.8) kom ek agter dat die deelnemers geleefde ervarings het van die vergelykbare tabelle van die WKOD, soos bevestig deur een deelnemer se uitspraak van 'die uitslae van die Sistemiese Toetsing'.

5.2.2 Intensifikasie

In die literatuuroorsig (2.4.4) is aangedui dat huidige hervormingsinisiatiewe in die onderwys die aard van werk van die meeste onderwysers in so 'n mate verander het dat dit gelei het tot 'n intensifikasie van onderwysers se werk. Hierdie sambreel konsep omvat die veelvlakkige plaaslike, nasionale en globale drukke wat, in samewerking, geweldig impakteer op onderwysers se professionele outonomie, doeltreffendheid en self-vertroue (MacBeath, 2012:23). Volgens Shimahara (2003:23) in Japan verwys intensifikasie na die verlies van outonomie, veroorsaak deur voorgeskrewe programme, gemandateerde kurrikula, stap vir stap metodes van instruksie gekombineer met drukke om tot verskeie innovasies en diversifikasies van leerders se akademiese en sosiale behoeftes te reageer (MacBeath, 2012:23).

5.2.2.1 Sentraal-voorgeskrewe kurrikulum

In die literatuuroorsig (2.4.3.3) is bespreek dat in die periode vanaf die 1980's tot die 1990's het daar groot veranderings in onderwysbeleid ingetree wat die aard van onderwyserprofessionalisme inherent verander het – veral hul outonomie. In Suid-Afrika het die post-apartheidsregering 'n meer geldende rol ingeneem in die besluite oor wat in die klaskamers onderrig moet word. Hierdie benadering van staatsingryping in die gedetailleerde prosesse van die onderwys, gespesifiseer in wat om te onderrig, was 'n beweging tot groter sentrale beheer oor kurrikulumsake en die onderwyser se verlies van outonomie oor die inhoud van die kurrikulum (2.4.3.3). Die verantwoordelikheid van kurrikulumontwerp is huidiglik in die hande van die regering wat 'n nuut-ontwikkelde Kurrikulum en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV) voorskryf (2.4.3.3). Die data is in ooreenstemming met die literatuur deurdat die resultate aantoon dat die deelnemers geleefde ervarings het van die voorskriftelikheid van die implementering van die kurrikulum wat op nasionale vlak opgestel was. Twee deelnemers se uitsprake, soos 'voorgeskryf deur CAPS' en 'volgens CAPS' (4.2.2.1) is bevestigend.

Volgens die literatuur gee die kurrikulum 'n duidelike oorsig van die inhoud, vaardighede en strategieë wat in die onderwyser se onderrigplanne ingesluit moet word. Daarmee word ook duidelike en presiese riglyne vir onderwysers gegee om te volg ten einde te bereik wat verwag word aan die einde van elke skoolfase (2.4.3.3). Uit die data is dit duidelik dat die

deelnemers geleefde ervarings het van die afgebakende raamwerk of inhoud van die sentraal-voorgeskrewe kurrikulum. Die deelnemers het beleef dat die kurrikulum duidelike riglyne gee oor wat gedek moet word, soos hul uitsprake van 'CAPS is duidelik uiteengesit', 'CAPS sê presies wat jy moet doen', en 'CAPS stippel die leerprogramme van elke vak duidelik uit' (4.2.2.1) getuig.

In die literatuuroorsig is verwys na die tydstoekenning vir die onderrig van elke vak wat in die KABV dokumente duidelik uiteengesit word (2.4.3.2). Die deelnemers het beleef dat hulle probleme ondervind om die voorgeskrewe inhoud van die kurrikulum binne die bepaalde tydsraamwerk af te handel. Uit die data van beide die onderhoudstranskripsies en die gekrewe beskrywings is dit duidelik dat die deelnemers geleefde ervarings het van te min tyd om die kurrikulum te dek, soos dit na vore kom uit mededelings van 'daar is nie genoeg tyd om alles te dek nie' en 'onderrigtyd is nie voldoende nie' (4.2.2.1).

Indien die onderwyser probleme ondervind om die voorgeskrewe inhoud van die kurrikulum binne die bepaalde tyd af te handel, sal hy/sy noodwendig aanpassings in sy/haar onderrigpraktyk maak. Hierdie 'onbedoelde strategiese gedrag' van onderwysers, is in die literatuur bekend as die 'vernouing van die kurrikulum' behels die werkwyse waar onderwysers slegs fokus op die lewering van bepaalde leerinhoud (2.3.6.3 en Tabel 2). Die data is in ooreenstemming met die literatuur in die sin dat die deelnemers geleefde ervarings het van die 'vernouing van die kurrikulum', waarvan twee deelnemers se response van 'vanjaar net sekere werk van CAPS gedoen' en 'ek doen net sekere werk van die kurrikulum' (4.2.2.1) bewyslewer.

Soos aangedui in die literatuuroorsig is die KABV onderskeidelik by Graad 1 tot 3, en Graad 4 tot 6 in 2012 en 2013 ingefaseer (2.4.3.2). Volgens die WKOD was die reaksie tot die implementering van die KABV in die Wes-Kaap tot dusver positief. Onderwysers het goed reageer tot die KABV omdat dit die kurrikulum vereenvoudig en versterk en fokus op wat en hoe onderrig moet word (WKOD, 2012:7). In teenstelling met die bevindinge van die WKOD het die deelnemers in hierdie studie negatiewe geleefde ervarings van die implentering van die KABV, soos bevestig deur uitsprake soos 'CAPS is 'n nagmerrie' en 'CAPS was 'n worsteling' (4.2.2.1).

5.2.2.2 Gestandaardiseerde skool-gebaseerde assesseringstelsel

Behalwe dat die Suid-Afrikaanse regering deur performatiwiteit toenemend beheer handhaaf oor die professionele lewens van onderwysers, veral met betrekking tot wat om te onderrig, wanneer om te onderrig, en hoe om te onderrig (4.2.2.1), word daar ook op nasionale regeringsvlak besluit oor direkteur tot 'n skoolgebaseerde assesseringstelsel wat die outonomie van onderwysers verder ge-erodeer het. (2.4.3.3).

Assessering, wat 'n belangrike aspek van die KABV is, is 'n deurlopende proses om inligting oor leerders se prestasies in te vorder. Afgesien van daaglikse, informele assessering, behoort leerders ook op 'n formele wyse geassesseer te word. Formele assessering sluit formeel geassesseerde take, tesame met toetse en/eksamens in (2.4.3.3 en Bylaag A). Soos vermeld in die literatuuroorsig is die items wat voorgeskryf word as deel van die skool-gebaseerde gewigtig in terme van die aantal van assesserings wat verwag word (2.4.3.3 en Bylaag A). Die data is in lyn met die literatuur in die sin dat die deelnemers, veral die opvoeders wat Afrikaans Huistaal en Engels Eerste Addisionele Taal in die Intermediêre Fase aanbied (4.1.2) geleefde ervarings het van die klomp formele assesseringstake wat per jaar afgehandel moet word, soos een deelnemer duidelik sy ongelukkig uitspraak van 'te veel assesseringstake' (4.4.2.2).

In die literatuuroorsig is vermeld dat onderwysers in gedagte moet hou dat die assesseringsitems in 'n formele assesseringstaak moet op verskillende kognitiewe vlakke wees om geldigheid in die assessering te verseker (2.4.3.3). Uit die data kom dit duidelik na vore dat die deelnemers geleefde ervarings het van die opstel van formele assesseringstake wat voorsiening maak vir items wat die verskillende kognitiewe vlakke aanspreek, soos een deelnemer se uitspraak van 'hoë orde, middel orde en lae orde vrae' (4.4.2.2) getuig.

Toenemende druk om die regering se assesseringsdoelwitte te bereik, blyk om onderwysers se assesseringsgedrag direk te affekteer. Ten einde die regering se strafmaatreëls (2.3.6.2) te ontsnap, verander onderwysers hul gedrag ten opsigte van onderrig en assessering in die klaskamer (2.3.6.3). Uit die data is dit duidelik dat die geleefde ervarings van die deelnemers in lyn is met die literatuur. Die deelnemers het beleef dat hulle in hul poging om beter skool-gebaseerde assesseringsuitslae te toon, het hulle oorgegaan tot 'onbedoelde strategiese gedrag', onder andere 'onderrig tot die

toets'/'leer tot die toets' en 'afrigting' van leerders (2.3.6.3 en Tabel 2). Deelnemers het beleef dat hulle hulle skuldig maak aan 'onderrig tot die toets' soos vervat in drie deelnemers se uitsprake van 'ek het die korrekte antwoorde verskaf voor die aflegging van die toets', 'behandel die vraestel netso' en 'die vraestel vir die kinders gegee om huis toe te neem' (4.4.2.2). Daarmee tesame het deelnemers beleef dat hulle oorgegaan het tot 'afrigting' van leerders, soos bevestig deur twee deelnemers se mededelings van 'ek het al kinders voorberei sodat almal hoë punte kan kry' en 'antwoorde was ingedril' (4.4.2.2).

In die literatuuroorsig (2.3.6.3) is verwys na 'fabrikasies' as 'n vorm van 'bedoelde strategiese gedrag' wat onderwysers aanneem om te konformeer tot die toerekenbaarheidsbeleid. Daar is bespreek dat 'fabrikasies' is weergawes van 'n persoon of organisasie wat nie noodwendig onwaar is nie, maar ook nie noodwendig die waarheid of 'n direkte weergawe van 'n persoon of organisasie nie. Die geleefde ervarings is in lyn met die literatuur deurdat die deelnemers beleef het dat hulle tydens assessering van die leerders se punte 'gefabriseer' het om 'n beter klasgemiddelde te toon, soos drie deelnemers se uitsprake van 'as 'n leerder 'n grensgeval is, gee ek hom tot 'n maksimum van vyf punte om te slaag', 'ek het leerders se eksamenpunte aangepas' en 'verstellings aan leerders se punte te maak wat nie noodwendig verantwoordbaar is nie' (4.4.2.2).

5.2.2.3 Hoofstroming van leerders met struikelblokke tot leer

In die literatuuroorsig (2.3.4.6) is vermeld dat die diskoers van performatiwiteit 'n diepgaande effek op onderwysers van leerders met spesiale onderwysbehoefte binne hoofstroomskole het. Die hoofstroming van leerders met struikelblokke tot leer is een van die kwessies wat betekenisvol bydra tot die werksintensifikasie van onderwysers (2.3.4.6). In die data-aanbieding is aangetoon dat onderwysers in vandag se skole blyk gekonfronteer te wees met 'n verskeidenheid van betekenisvolle uitdagings (4.2.5). Een van die uitdagings, vanweë die inklusiewe onderwysstelsel in Suid-Afrika, is dat onderwysers in die hoofstroom meer gereeld te doen het met leerders wie struikelblokke tot leer ervaar (2.3.4.6). Die geleefde ervarings van die deelnemers dat hulle te doen gehad het met leerders wat intellektuele gebreke openbaar, is in lyn met die literatuur (2.3.4.6), soos bevestig deur twee deelnemers se uitsprake van 'leerders wat swak presteer' en 'leerders wat sukkel' (4.2.2.5).

Volgens die literatuur (2.3.4.6 en 4.2.2.5) speel die klas- of vakonderwyser 'n sentrale rol ten opsigte van die identifisering van struikelblokke tot leer by kinders in die hoofstroomklaskamer. Uit die data is dit duidelik dat die deelnemers geleefde ervarings het van die uitkenning van leerstoornisse by leerders in hul klaskamers, soos een deelnemer noem dat dit een van die onderwyspligte binne die inklusiewe onderwysstelsel is om 'leerders identifiseer as leerders wat hulp nodig het' (4.2.2.5).

Soos verduidelik in 2.3.4.6, kan leerprobleme by kinders as gevolg van gebreke in die kind self, of die kurrikulum, of die huisomgewing, of die breër gemeenskaps- en sosiale faktore ontstaan. Die data is in ooreenstemming met die literatuur in soverre dat die deelnemers geleefde ervarings het van die identifisering van leerprobleme by kinders wat direk verband hou met tekorte binne die kind self, soos een deelnemer verklaar dat 'daardie kinders se breins in nog nie reg ontwikkel nie' (4.2.2.5). Wat betref die kurrikulum as een van die faktore wat kan bydra tot die ontstaan van leerstruikelblokke by leerders, is die geleefde ervarings van die deelnemers in lyn met die literatuur, soos bevestig deur die idiomatiese uitdrukking van 'CAPS is 'n bietjie bo die kind se vuurmaakplek' (4.2.2.1). In sommige gevalle hou die leerder se intellektuele gebreke verband met die sosio-ekonomiese omstandighede van die gesin of sosiale uitdagings, insluitende armoede, in die breër gemeenskap waarin hy/sy grootword (2.3.4.6). As die swak sosio-ekonomiese omstandighede van die gebiede waar die skole geleë is (4.1.2), in berekening gebring word, is dit in ooreenstemming met die geleefde ervarings van die deelnemers. Die deelnemers het beleef dat 'leerders se swak huislike omstandighede' en 'kinders met die hongerpyne in die klas' (4.2.5), wat die gevolge is van armoede en werkloosheid (4.1.2), negatief inwerk op die leerders se prestasies in die skool, soos twee deelnemers se uitsprake van 'hulle sit hier gefrustreerd voor jou' en 'hulle sit met daardie onsekerheid in hulle' (4.2.5) bevestig.

Die literatuuroorsig het aangedui dat matige intellektuele gebreke by kinders in die algemeen nie later as die voorskoolse jare geïdentifiseer word nie, terwyl 'n ligte gebrek eers sigbaar mag wees by die begin van formele leer (2.3.4.6). Dit is belangrik om bewus te wees dat by verre is omgewingsagteruitgang, eerder as organiese gebrek, die waarskynlikste rede vir swak vordering in Graad 1 in Suid-Afrikaanse klaskamers. Verder is daarop gewys dat die twee mag saamwerk sodat 'n ligte organiese kondisie, wat vererger word deur onontwikkelde kognitiewe prosesse, 'n struikelblok tot leer kan word

(2.3.4.6). Die literatuur is in lyn met die data in die sin dat die deelnemers geleefde ervarings het van leerders met leerstoornisse wat in Graad 1 onderpresteer, soos twee deelnemers se mededelings van 'kinders kom swak uit Graad R' en 'die kindertjies sukkel dan baie as hulle in Graad 1 kom' (4.2.2.5) bevestig.

Omdat onderwysers in die hoofstroomskole meer gereeld te doen het met leerders wat leerstoornisse openbaar, is een van die uitdagings om toepaslik hierdie leerders se onderwysbehoefte aan te spreek (2.3.4.6). Ten einde die leeruitvalle by leerders effektief aan te spreek, behoort die klas- of vakonderwyser oor die spesifieke kennis en vaardighede te beskik (4.2.2.5); dus moet die onderwyser sodanig opgelei wees om hierdie onderwystaak te verrig (2.3.4.6). In die literatuuroorsig is aangedui dat onderwysers in Suid-Afrika of opgelei is om algemene onderwys of spesiale onderwys te gee en dat hierdie praktyke op hul beurt baie onderwysers geproduseer het sonder die nodige vaardighede om leerders met intellektuele gebreke te onderrig (2.3.4.6). Die data (4.2.2.5) is in ooreenstemming met die literatuur in die sin dat die resultate aandui dat die deelnemers geleefde ervarings het van 'n gebrek aan opleiding om leerders met leerstoornisse in die hoofstroom te onderrig (2.3.4.6). Die deelnemers het beleef dat hulle 'n gebrek aan gepaste opleiding het (2.3.4.6) om die intellektuele behoeftes van leerders met leerprobleme in die hoofstroom aan te spreek, soos bevestig deur een deelnemer se uitspraak van 'ek het geen opleiding om intervensie toe te pas nie' (4.2.2.5).

Suid-Afrikaanse navorsing het aan die lig gebring dat onderwysers, behalwe dat hulle nie toegerus is nie, is hulle ook onvoorbereid om geïntegreerde klasse te onderrig (2.3.4.6). Wat dinge verder kompliseer, is die feit dat 'n groot gedeelte van die Suid-Afrikaanse onderwysarbeidsmag oor 50 jaar van ouderdom is (2.3.4.6). Dit is in lyn met die biografiese inligting aangaande die deelnemers wat onthul dat die oorgrote meerderheid (ses) van die deelnemers tussen die ouderdomme van 51 en 59 is (4.1.2 en Tabel 4.1). Hierdie data is hoogs relevant siende omdat hoofstroomonderwysers nie voorbereid is om leerders wat leergebreke ervaar, te onderrig nie, het hulle in die onderhoude aangedui dat hulle werklik hulp nodig het, soos bevestig in een deelnemer se smeekoproep van 'ons makeer regtig hulp!' (4.2.2.5). Om onderwysers met so 'n hoë ouderdom te oriënteer tot nuwe maniere om leerders op te voed na baie jare in die professie bly 'n betekenisvolle uitdaging tot inklusiewe onderwyspraktyke (2.3.4.6).

Soos aangedui in die literatuur (2.3.4.6 en 4.2.2.5) mag die implementering van die inklusiewe onderwysbeleid in Suid-Afrika ook gekniehalter word deur 'n gebrek aan tyd. Die resultate van hierdie ondersoek (4.2.2.5) is in lyn met die literatuur deurdat die deelnemers aangetoon het dat hulle geleefde ervarings het dat hulle tydens die daaglikse onderrigprogram te min tyd het om aandag te skenk om leerders met leerprobleme te assissteer. Deelnemers het beleef dat, vanweë die onvoldoende tyd gedurende die normale skoolure, hulle noodwendig die leergestremde leerders ná skoolure moet akkommodeer, soos drie deelnemers meld dat 'dit is juis hoekom ek die namiddagklasse ingestel het', 'elke Vrydag vanaf halfvier gee ek ekstra Wiskunde klasse' en 'smiddae as die ander verdaag dan hou ek vir hulle agter' (4.2.2.5).

In die literatuuroorsig (2.3.4.6) is vermeld dat die hoofstroomonderwyser kan, in die aanspreek van struikelblokke tot leer by kinders, hom/haar beroep op drie vlakke van ondersteuning, insluitende die inrigtings-gebaseerde leerondersteuningsopvoeder (LOO), die onderwyser-ondersteuningspan (OOS) en die distriks-gebaseerde ondersteuningspan. Vanweë die gespesialiseerde opleiding wat die leerondersteuningsopvoeder ondergaan het, het hy/sy 'n besondere rol om te vervul in die hoofstroomskole (WKOD, 2010b). Een van die funksies van die leerondersteuningsopvoeder is om hoofstroomopvoeders te ondersteun met betrekking tot leerders wat leerstoornisse in die skool ervaar (2.3.4.6). Die resultate van hierdie ondersoek het aangedui dat dit juis nie die geval is nie. Die data onthul dat die deelnemers geleefde ervarings het van dat die leerondersteuningsopvoeder in gebreke bly om hulle te ondersteun met betrekking tot leerders met leerprobleme in die hoofstroomklasse, soos bevestig deur een deelnemer se uitspraak van 'ek sien nie eintlik dat daar rêrig hulp aangebied word nie' (4.2.2.5). Nog een van die funksies van die leerondersteuningsopvoeder is die identifisering van en ondersteuning aan leerders in hoofstroomskole wat leerstoornisse ervaar (2.3.4.6). Die data onthul dat die rol wat die leerondersteuningsopvoeder binne die hoofstroom behoort te speel, nie ooreenstem met die geleefde ervarings van die deelnemers nie. Die deelnemers het in hierdie verband beleef dat die leerondersteuningsopvoeder geen noemenswaardige ondersteuning gee aan leerders met intellektuele gebreke in die hoofstroomklasse nie, soos uitgelig deur een deelnemer se mededelings van 'sy help niks' en 'beteken vir ons absoluut niks ... ons moet alles gee vir daardie swak kind' (4.2.2.5).

Soos bespreek in 2.3.4.6 word die klem geplaas op die ontwikkeling van onderwyser-ondersteuningspanne (OOS'e) binne hoofstroomskole wat advies, hulp en ondersteuning aan personeellede en die skool moet verskaf. Die resultate van hierdie ondersoek het aangetoon dat hierdie vorm van ondersteuning, in Engels bekend as die TST (2.3.4.6), nie tot sy reg kom nie. Die data het aangetoon dat die deelnemers geleefde ervarings het van die gebrek aan ondersteuning van die onderwyser-ondersteuningspanne aan onderwysers in die hoofstroom, soos bevestig deur die mededeling van 'daar veronderstel 'n TST-groep te wees, maar ongelukkig is die TST-groep nie so effektief soos dit moet wees nie' (4.2.2.5).

In die literatuuroorsig is aangedui dat indien die klas- of vakonderwyser of die OOS nie voldoende verstaan en kan reageer tot die uitdagings van die leerders met intellektuele gebreke nie, mag hy/sy beroep doen vir hulp op die distriks-gebaseerde ondersteuningspanne, 'n volgende vlak van ondersteuning in die Suid-Afrikaanse inklusiewe onderwysstelsel (2.3.4.6). Volgens die Nasionale Onderwysdepartement moet die distriks-gebaseerde ondersteuningspanne verskeie klaskamer-gebaseerde ondersteuning verskaf, onder andere direkte leerondersteuning aan leerders met spesiale onderwysbehoefte (4.2.2.5). Die deelnemers het geleefde ervaring van die nie-nakoming van die verantwoordelikhede van die distriks-gebaseerde ondersteuningspanne. Die deelnemers het beleef dat die distriks-gebaseerde ondersteuningspanne een van hul pligte, dit is om direkte leerondersteuning aan leerders met struikelblokke tot leer binne die klaskamersituasie verskaf, nie nakom nie, soos blyk uit een deelnemers se uitspraak van 'hulle het nog nooit in 'n klas gekom om daardie swak kind te help nie' (4.2.2.5).

5.2.3 Verhoudings

In 3.14 en 4.2.4 is verwys na 'geleefde menslike verhoudings' as een van die vier eksistensiële wat as 'n lens gebruik kan word om ons te help om die geleefde ervarings van primêre skoolonderwysers binne 'n kultuur van performatiwiteit te verstaan. In die praktyk staan die onderwyser in 'n bepaalde verhouding met sy leerders, sy kollegas, vakadviseurs die onderwysowerheid en die ouer (2.4.3.4 en 4.2.4).

5.2.3.1 Onderwyser-leerder verhouding

In die literatuuroorsig (2.4.3.3) is aangedui dat omrede 'omgee' 'n fundamentele aspek van veral in die primêre onderwys is, is daar die algemene aanvaarding dat die 'omgee'-aspek definitief deel is van die onderwyser se professionele identiteit. Met die koms van performatiwiteit het daar 'n verandering in die onderwyser se verhouding met die leerders ingetree. Onder die druk van performatiwiteit, onder andere om te presteer, bevind onderwysers hulle in 'n posisie waar hulle meer druk op die kinders uitoefen sodat hulle meer bevredigende prestasies in hul werkopdragte, toetse en eksamens kan behaal. In hierdie 'gemeenskaplike instrumentaliteit' waarin beide onderwyser en kind hoofsaaklik op assesseringsuitkomst fokus, raak die formele verhoudings minder persoonlik van aard en meer taakgeoriënteerd. Die verkreeë data en die literatuur is in ooreenstemming met mekaar in die sin dat die deelnemers geleefde ervarings het van waar hulle druk op die leerders plaas om goeie uitslae in hul assesserings te behaal, soos een deelnemer bevestig met die uitspraak van 'leerders ... moet nou onder druk presteer' (4.2.6).

5.2.3.2 Kollegiale verhoudings

In die literatuur (2.4.3.4) word gesuggereer dat performatiwiteit verander die sosiale verhoudings tussen onderwysers onderling. Die gevolg van die toenemende druk van die onderwysowerheid op die onderwyser se toerekenbaarheid, is veral sigbaar wanneer onderwysers hul gedrag strategies verander om aan die performatiewe eise te voldoen. Uit die data is dit duidelik dat die deelnemers geleefde ervarings het van veranderde sosiale verhoudings wat teweeggebring is deurdat kollegas wat hulle skuldig maak aan 'bedoelde strategiese gedrag' soos 'kullery' (2.3.6.3 en Tabel 2) met betrekking tot leerderassesseringspunte. Die deelnemers het beleef dat hul onderlinge sosiale verhoudings by die skool versuur het, soos bevestig deur die mededeling van 'die juffrou het Maartmaand se punte net so oorgeskryf na Junie toe ... kla haar aan by die hoof ... daar het niks gekom nie en toe sê ek vir myself van nou af onttrek ek vir my van alle sosiale geleenthede by die skool, want hoekom kan hulle vir my aanspreek ... maar daardie een wat al die kind se punte oorgedra het ... aan daardie saak word niks gedoen nie' (4.2.3.2).

In die konteks van 'n performatiewe werksomgewing mag die uiters belangrike vertrouensverhouding tussen personeel erg geskaad word, namate onderwysers in kompetisie met mekaar is (2.4.3.4). Die data is in lyn met die literatuur deurdat die deelnemers geleefde ervarings het van 'n gebrek aan 'n vertrouensverhouding tussen die personeellede, soos bevestig in die uitspraak van een deelnemer van 'ek vertrou nie my kollegas nie' (4.2.3.2).

5.2.3.3 Onderwyser-vakadviseur verhouding

In die literatuur (4.2.3.3) is aangedui dat die bevordering tot poste soos onder andere kurrikulumadviseur behoort afhanklik te wees op kandidate wat in staat is om eintlik hoër vlakke van vakkennis te demonstreer as die onderwysers vir wie hulle veronderstel is om te ondersteun. In lyn hiermee is in 2.3.4.4 'n aanbeveling gedoen dat kurrikulumadviseurs behoort 'n deeglike grondslag te hê in die dissiplines van die vak(ke) waarvan hulle verwag word om advies en ondersteuning te gee. Die literatuur is nie in ooreenstemming met die data nie, want die deelnemers het geleefde ervarings van dat die kurrikulumadviseurs nie bemaatig is om onderwysers van doeltreffende raad en ondersteuning betreffende laasgenoemde se onderwyspligte te bedien nie. Die deelnemers het beleef dat die vakadviseurs 'n gebrekkige kennis het van die vak waarvoor hulle as vakadviseur aangestel is, soos verwoord in een deelnemer se uitspraak van 'hulle kan jou niks leer nie' (4.2.3.3). Ter aansluiting, het een deelnemer wat 'n onaangename geleefde ervaring gehad met die leerondersteuningsadviseur, wat verantwoordelik is om leiding en ondersteuning behoort te verskaf aan hoofstroomonderwysers, wat leerders met struikelblokke tot leer moet onderrig, bevestig deur die respons van 'sy kon nie vir my sê wat intervensie is nie ... sy kon nie vir my sê wat ek moet doen nie ... ' (4.2.3.3).

Die performatiewe diskoers in die onderwys het die vertrouensverhouding tussen die onderwyser en vakadviseur/inspekteur verander vanaf een van vennootskap na een van onderwerping (4.2.3.3). Vanweë die distriks-gebaseerde vakadviseurs se hiërargiese posisie teenoor die van die onderwyser, is dit uit die data duidelik dat die deelnemers geleefde ervarings het van onderwerping aan die gesag van die vakadviseur, soos blyk uit een deelnemer se uitspraak van 'tot sy daar pos gekry het, nou hou sy vir haar die *bigshot* daarso' (4.2.3.3).

5.2.3.4 Onderwyser-onderwysowerheid verhouding

Binne 'n klimaat van performatiwiteit ontstaan daar spanning tussen onderwysers en die onderwysowerheid wanneer die eksterne waardes van die regering met die interne waardes van die onderwyser bots. Spanning ontstaan by onderwysers oor hoe hulle voel wat hulle moet doen, wat hulle verplig voel om te doen en wat hulle voel is moontlik (2.4.3.4). Binne hierdie kultuur van eise en verpligtinge (2.4.3.4) voel onderwysers as't ware uitgelewer aan die regering se beheer oor die onderwysprosesse en sy uitkomst (1.2). Die deelnemers in hierdie ondersoek het geleefde ervarings van gevoelens van weerloosheid en om uitgelewer te wees, soos een deelnemer se respons van 'ek voel uitgelewer aan die genade van die departement' (4.2.6).

In die literatuuroorsig is aangedui dat performatiwiteit gee aanleiding tot 'n blaamkultuur waarin die werksverhouding tussen onderwyser en die onderwysowerheid gekenmerk word deur 'n gebrek aan vertroue (2.4.3.4). Performatiwiteit sit met 'n lae-vertrouensmodel van werksverhoudinge waarin werkers dopgehou word en toerekenbaar gehou word aan stelsels en teikens (4.2.6). Die data is in ooreenstemming met die literatuur, in die sin dat die deelnemers geleefde ervaring het van 'n gebrek aan vertroue in die verhouding met die onderwysowerheid, soos bevestig deur drie deelnemers se uitsprake van 'geen vertroue in die onderwysowerheid nie', 'ek vertrou nie die onderwysowerheid nie' en 'vertroue in die departement word daaglik minder' (4.2.6).

5.2.3.5 Onderwyser-ouer verhouding

By elke skool bestaan daar die behoefte vir kollaborasie tussen onderwyser en ouer (4.2.4.4). In die data-aanbieding is vermeld dat ouerbetrokkenheid die grootste impak het op die akademiese sukses van jong kinders. Nietemin kan deelname in 'n kind se onderwyssukses beperk word deur 'n ouer se linguïstiese bekwaamheid of formele onderwys (4.2.4.4). Gegewe die ouers van lae sosio-ekonomiese status se lae geletterdheidsvlakke (4.1.2) het die deelnemers geleefde ervarings van dat die ouers oor 'n gebrek aan formele onderwys beskik. Die deelnemers het beleef dat die ouers onkundig is om hul kinders met hul skoolwerk te help, soos een deelnemer bevestig met die uitspraak van 'hulle het nie veel kennis nie' (4.2.3.4).

5.2.4 Nuwe-effekte van die beheermeganismes

In 3.14 is vermeld dat 'geleefde liggaam' een van die vier fundamentele temas is wat ons kan gebruik as 'n lens om ons te help om die geleefde ervarings van primêre skoolonderwysers binne 'n performatiewe werkskultuur te verstaan. Binne 'n performatiewe werksomgewing waar die onderwyser gedurig dopgehou word, het die toerekenbaarheidsregime die potensiaal om 'koste' voort te bring. Die nuwe-effekte van performatiwiteit kan fisiologies sowel as emosioneel van aard wees soos performatiwiteit vanaf beide die buite- en binnekant deur die menslike liggaam werk (2.3.6.3). Die literatuur is in ooreenstemming met die data wat daarvan getuig dat die deelnemers geleefde ervarings het van die fisiologiese en emosionele effek van die toenemende toerekenbaarheid, soos verwoord in die mededeling van 'jy word liggaamlik en geestelik afgetakel' (4.2.7).

Soos bespreek in die literatuuroorsig (2.3.6.3) kan die effekte van performatiwiteit skadelik wees gegewe hul manifestasies in en deur die menslike liggaam, en mag veroorsaak dat onderwysers bekommerd raak oor hul gesondheidstoestand. Uit die data kom ek agter dat die oorgrote meerderheid van die deelnemers geleefde ervarings het van een of ander gesondheidsprobleem waarmee hulle sukkel vanweë die inwerk van performatiwiteit op hul liggame, soos die deelnemers se uitsprake van 'hoë bloeddruk' en 'slegte eetgewoontes' getuig (4.2.7).

Performatiwiteit kan ook 'n negatiewe impak het op die emosionele lewe van onderwysers. Volgens die literatuuroorsig kan onderwysers binne 'n performatiewe werksomgewing, verskeie negatiewe (onaangename) gevoelens ervaar, soos onder andere vrees, ang, kwaadheid, stres en hulpeloosheid (2.3.6.3 en Tabel 2). Uit die data is dit duidelik dat die oorgrote meerderheid deelnemers geleefde ervarings het van een of ander emosionele steurnis. Die deelnemers het beleef dat hulle onaangename gevoelens ervaar het, soos bevestig deur die deelnemers se uitsprake van 'stres', 'frustrasies', 'onsekerheid', 'vrees', 'ang', 'uitbranding' 'kwaad gevoel', en 'absoluut magteloos gevoel' (4.2.7).

Benewens die verstaan van die begrip van intensifikasie soos uitgelig in 5.2.2, word die verhoging van onderwysers se werkslading binne 'n kultuur van performatiwiteit ook gedefinieer as werksintensifikasie (2.3.6.3). Volgens die literatuuroorsig mag intensifikasie

ontstaan vanaf die verhoogde werk binne die klaskamer, soos onder andere klasgrootte (2.3.6.3). Uit die data is dit duidelik dat die deelnemers geleefde ervarings van hoe hul werkklas vergroot is vanweë die groot klasse wat hulle moet onderrig. Die data is in lyn met die literatuur deurdat die deelnemers beleef het dat hul werkslading binne die klaskamer verhoog het as gevolg van die groot getal leerders, soos in die uitsprake van 'baie kinders in ons klasse' en 'oorvol klasse' (4.2.2.4) bevestig.

In die literatuuroorsig is vermeld dat 'n oorlaaide kurrikulum nog een van die bepaalde kwessies is wat betekenisvol mag bydra dat onderwysers verhoogde werk binne die klaskamer kan ervaar (2.3.6.3). Die data is in lyn met die literatuur in soverre dit die geleefde ervarings uitbeeld van in watter mate die implementering van die KABV hul werkklas verhoog het. Die deelnemers het beleef dat die kurrikulum, veral die van beide Afrikaans Huistaal en Engels Eerste Addisionele Taal vir die Intermediêre Fase (2.4.3.2), oorlaai is, soos bevestig deur die oorgrote meerderheid (vyf) van die deelnemers (4.1.2) se mededelings van 'CAPS is ... te veel', 'CAPS is taamlik klomp werk' en 'CAPS is baie werk' (4.2.2.1).

Verder mag die intensifikasie van onderwysers se werk ontstaan as gevolg van die groter omvang van onderwyser-verantwoordelikheid in werk buite die klaskamer. Die papierwerk – 'nie-onderrigligte' of ook genoem 'tweede-orde aktiwiteite' – veral beplanning, merkwark en optekening moet noodwendig saans en oor naweke by die huis afgehandel word (2.3.6.3). Die data is in ooreenstemming met die literatuur deurdat die deelnemers geleefde ervarings het dat hulle hul professionele verpligtinge by die huis moet afhandel, soos bevestig deur die deelnemers se uitsprake van 'beplanning neem soveel tyd in beslag ... moet ek dit huis toe neem' en 'naweke sit met werk' (4.2.5).

In die literatuuroorsig is aangedui dat werk ná skool meer en meer tyd opneem en dit impakteer op die onderwyser se gesinslewe. Baie onderwysers, veral vroulike onderwysers wie steeds die hoofverantwoordelikhede binne die huishouding opneem, vind dit moeilik om werk en gesinslewe te balanseer (2.3.6.3). Uit die data kom ek agter dat die deelnemers, maar veral die (vier) vroulike deelnemers wat almal getroud is (4.1.2), geleefde ervarings het van hul stryd om 'n balans te verkry tussen werk en gesinslewe, soos dit duidelik na vore kom in hul uitsprake van 'glad nie tyd vir jou gesin nie' en 'naweke nie tyd vir jou gesin nie' (4.2.5).

In die literatuur is aangedui dat die verskillende ongewenste newe-effekte en effekte van die eksterne beheermeganismes in die onderwys (soos aangetoon) kan beskou word as stootfaktore wat onderwysers daartoe beweeg om voor die normale aftree-ouderdom die onderwys te verlaat (2.3.6.3). As die biografiese besonderhede aangaande die deelnemers in aanmerking geneem word, is dit hoogs relevant. Alhoewel nie een van die deelnemers die amptelike aftree-ouderdom bereik het nie (4.1.2 en Tabel 4.1), het die meerderheid aangedui dat hulle die onderwys vroeg wil verlaat, soos getuig in die uitsprake van 'ek dink nou aan aftree' en 'ek kan nie wag om af te tree nie' (4.2.7).

5.3 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk het ek probeer om die sentrale navorsingsvraag, naamlik 'Wat is die geleefde ervarings van primêre skoolonderwysers binne 'n kultuur van performatiwiteit?' te beantwoord. Dit is gedoen deur die verkreeë data wat in Hoofstuk 4 aangebied is in verband te bring met die literatuur soos bespreek in Hoofstuk 1 en 2. In die bespreking is klem gelê op die manifestasies van performatiwiteit soos dit in die verfynde, ontluikende temas na vore kom. Die temas was soos volg: (1) bestuur en regulering van onderwysers se werk, (2) intensifikasie, (3) verhoudings, en (4) newe-effekte van die beheermeganismes in die onderwys.

In die bespreking is aangedui dat daar 'n duidelike verband is tussen die toerekenbaarheid en die performatiwiteit van primêre skoolonderwysers wat aan hierdie ondersoek deelgeneem het. Onderwysers staan in 'n meerdere-ondergeskikte verhouding met die onderwysowerhede, en as ondergeskiktes word hulle deur beleidsvoorskrifte van die owerhede verplig om die verantwoordelikhede wat aan hulle opgedra is, nougeset uit te voer. Om te verseker dat onderwysers optree soos daar van hulle verwag word, het beleidmakers verskeie vorme dophoudingsmeganismes – instrumente van performatiwiteit – in plek gestel om sodoende onderwysers se werk te bestuur en te reguleer. Onder die instrumente van performatiwiteit resorteer self-montering, interne montering deur departementshoofde, portuurgroep-evaluering, eksterne montering deur kurrikulumadviseurs, data-gedrewe 'ouditering' en gestandaardiseerde toetsing.

Daar is ook aangetoon hoedat staatsingryping in die gedetailleerde prosesse van die onderwys daartoe gelei het dat die aard van onderwyserprofessionalisme inherent

verander het. Deur die daarstel van 'n sentraal-voorgeskrewe kurrikulum en 'n gestandaardiseerde skool-gebaseerde assesseringstelsel het die regering deur performatiwiteit toenemend beheer handhaaf oor die professionele lewens van onderwysers. In verband met werksintensifikasie is verwys na kwessies soos 'n oorlaaide kurrikulum, die hoofstroming van leerders met struikelblokke tot leer en klasgrootte wat betekenisvol bydra tot die verhoogde werkslading van onderwysers.

Die aspek van 'geleefde menslike verhoudings' as een van die essensiële om ons te help om die geleefde ervarings van primêre skoolonderwysers binne 'n kultuur van performatiwiteit te verstaan, is bespreek. In die praktyk staan die onderwyser in 'n bepaalde verhouding met sy leerders, sy kollegas, vakadviseurs, die onderwysowerheid en die ouer.

Deurgaans hierdie hoofstuk is verwys na die ongewenste neue-effekte wat die kultuur van performatiwiteit tot gevolg het. Daar is aangedui hoedat onderwysers strategies – bedoeld en onbedoeld – hul gedrag verander om sodoende te konformeer tot die eksterne toerekenbaarheidsbeleid. Voorbeelde van bedoelde strategiese gedrag wat in die bespreking voorkom, is oëverblindery, slimstreke, speletjie, bedrog, om swak leerders van toetse uit te sluit ten einde die gemiddelde toetspunte te verhoog, fabrikasies, en kullery. Voorbeelde van onbedoelde strategiese gedrag wat aangedui is, is vernouing van die kurrikulum, onderrig tot die toets/leer tot die toets, en afrigting.

Verder is aangetoon dat die neue-effekte van performatiwiteit kan fisiologies sowel as emosioneel van aard wees. Tesame met die impak op die onderwyser se gesinslewe, kan dit bepalend wees om onderwysers te beweeg om die onderwys voor aftree-ouderdom te verlaat.

In die volgende hoofstuk word die bevindinge, gevolgtrekkings en aanbevelings vir verdere navorsing bespreek.

HOOFSTUK 6

BEVINDINGE, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

6.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word die bevindinge en gevolgtrekkings beskryf na aanleiding van die interpretasie van die navorsingsresultate wat verkry is van 'n fenomenologiese ondersoek.

Die sentrale navorsingsvraag wat deurgaans as fokus vir die ondersoek gedien het, was die volgende: Wat is die geleefde ervarings van primêre skoolonderwysers binne 'n kultuur van performatiwiteit? Ten einde die sentrale navorsingvraag en die subvrae te beantwoord, is 'n kwalitatiewe navorsingsontwerp vir hierdie studie gekies, wat onderneem is vanuit 'n interpretatiewe navorsingsparadigma (1.9.1 en 3.6.2). Die rede hiervoor was dat die ondersoek daarop gerig was om tot 'n in-diepte begrip te kom van hoe primêre skoolonderwysers die fenomeen van performatiwiteit eerstehands ervaar en betekenis daaraan heg (1.7 en 3.4).

'n Oorsig van die belangrikste aspekte van die onderskeie hoofstukke word ter opsomming beskryf waarna die bevindinge van die navorsing bespreek word in ooreenstemming met die sentrale navorsingsvraag en subvrae. Vervolgens word die implikasies vir die onderwyser bespreek, die bydrae, en die beperkinge van die studie beskryf, waarna voorstelle gemaak word vir verdere studie op hierdie navorsingsgebied. Die hoofstuk word afgesluit met 'n slotbeskouing.

6.2 OORSIG VAN DIE ONDERSKEIE HOOFSTUKKE

Hoofstuk 1 van hierdie studie, wat as 'n inleidende oriëntering beskou kan word, word ingelei deur 'n refleksie oor my persoonlike en arbeidslewe, met die klem op my geleefde ervarings binne 'n performatiewe werkskultuur. Hieruit ontwikkel die motivering, probleemstelling en relevansie van die studie. Die sentrale navorsingsvraag en die subvrae asook die plasing daarvan binne die onderwys is duidelik gestel. Ook is die

hoofdoel vir die ondersoek, die navorsingsontwerp en –metode, etiese kwessies, die omvang, eenheid van analise en tydskedulering van die ondersoek kortliks uiteengesit, en die hoofstuk is afgesluit met 'n hoofstukindeling.

In Hoofstuk 2 is 'n in-diepte literatuuroorsig onderneem van die kernbegrippe wat onderliggend is aan die kultuur van performatiwiteit wat huidiglik een van die magtigste en deurdringendste diskoerse in die onderwys is. Die onderskeie verbande tussen performatiwiteit en ander sleutelkonsepte, soos toerekenbaarheid, prestasie en professionalisme is aangetoon.

Hoofstuk 3 beskryf die navorsingsontwerp en –metode van die studie. Die navorsing is onderneem vanuit 'n interpretiwistiese, kwalitatiewe paradigma, en gerig deur die hermeneuties-fenomenologiese navorsingsmetode van Van Manen (1990). Die hoofdoel van die studie was om tot 'n in-diepte begrip te kom van hoe die primêre skoolonderwysers in die Groot Drakensteinvallei in die Wes-Kaap Provinsie die fenomeen van performatiwiteit subjektief ervaar. Die etiese oorwegings wat gedurig in die studie eerbiedig was, is beskryf. Die navorser het gebruik gemaak van verskillende stappe om die data, wat uit die transkripsies van die semi-gestruktureerde fenomenologiese onderhoude en die geskrewe beskrywings van die deelnemers verkry is, te verifieer.

In Hoofstuk 4 word die data, wat vanaf die getranskribeerde fenomenologiese onderhoude en die geskrewe beskrywings van die deelnemers verkry is, voorgestel. Die hoofstuk word ingelei deur die biografiese inligting asook die werksomgewings van die deelnemers wat hoogs relevant tot hierdie studie is. In die voorstelling van die data is kort, verbandhoudende aanhalings, soos geïdentifiseer tydens die analitiese proses, ingesluit om realisme tot die skryfstuk te voeg (3.13).

Hoofstuk 5 verskaf die interpretasie van die data soos dit in Hoofstuk 4 voorgestel is. Die temas vir bespreking het gehandel oor die bestuur en regulering van onderwysers se werk, intensifikasie, verhoudings, en die nuwe-effekte van die beheermeganismes in die onderwys.

6.3 BEVINDINGE EN GEVOLGTREKKINGS

Hierdie afdeling beskryf die bevindinge van die navorsing na aanleiding van die sentrale navorsingsvraag en die subvrae (1.7 en 3.4).

6.3.1 Bestuur en regulering van onderwysers se werk

6.3.1.1 Toerekenbaarheid

In hierdie studie is bevind dat die deelnemers blyk gekonfronteer te wees deur 'n groter aandrang op toerekenbaarheid. Binne die heersende performatiewe diskoers het die deelnemers geleefde ervarings dat die onderwysowerhede deur die implementering van beleide daarop aandrang dat onderwysers toerekenbaar moet wees. Binne die toerekenbaarheidsverhouding van meerdere-ondergeskikte het die deelnemers, as die ondergeskiktes, geleefde ervarings dat hulle letterlik verplig word om hul toerekenbaarheid aan die onderwysowerhede te demonstreer. Dit blyk dat die konsep van toerekenbaarheid die konnotasies van mag dra wat oor die deelnemers uitgevoer word.

6.3.1.2 Interne monitering

Daar is bevind dat die deelnemers geleefde ervarings het van hoe die regering deur middel van die implementering van beleide beheer oor die onderwysers se werk en lewe verkry het. In 'n poging om genoemde doelwit te realiseer, het die deelnemers beleef dat die regering verskeie meganismes van dophouding of instrumente van performatiwiteit in plek gestel het. Een van hierdie vorme van dophouding is self-monitering binne die skoolbestuurstelsel wat vanaf die sentrale regering na die skoolvlak afgeskuif is. Die deelnemers het beleef dat deur die deelname aan die normaliserende aktiwiteit soos self-taksering konformeer hulle tot die performatiewe diskoers, en die resultaat van hul deelname aan self-dophouding word vergestalt in die Persoonlike Groeiplan wat elke deelnemer moet saamstel.

Die deelnemers het in die self-dophoudingsregime binne die stelsel van skool-gebaseerde bestuur geleefde ervarings van die formele burokratiese manier waarop departementshoofde hulle werk intern moniteer. Die departementshoofde gebruik

klaskamerbesoeke as 'n instrument om te bepaal of die onderwysers, wat in die onderskeie sub-eenhede resorteer, in hul daaglikse onderwyspraktik handel volgens die onderwysowerhede se voorskrifte.

Verder is bevind dat die deelnemers geleefde ervarings het van portuurgroep-evaluering wat beskou word as die verlenging van die self-dophoudingsapparaat in die prestasiebestuurstelsel in die skool. Al die deelnemers het beleef dat hulle onderwerp was aan die stelsel van portuurgroep-evaluering, wat 'n belangrike deel uitmaak van die GGBS-proses. Ek het bevind dat die deelnemers sonder enige teenkantiing deelgeneem het aan die gemandateerde klaskamer-observasie deur die OOG. Dit blyk dat die deelnemers onder dwang deel neem aan hierdie normaliserende aktiwiteit wat aangewend word om 'n waarde-bepaling van die geëvalueerde se werksprestasie in die skool te maak.

Dit is duidelik dat die deelnemers geleefde ervarings het van verskeie praktiese problematiese kwessies wat voortvloei uit die implementering van die stelsel van portuurgroep-observasie van onderrig. Die deelnemers het beleef dat die gebrek aan tyd tydens die uitvoering van die evaluering deur die OOG die uitbring van 'n goed ingeligte prestasiebeoordeling van die geëvalueerde kniehalter. Tweedens, is daar is die probleem waar onderwysers wat deel uitmaak van 'n bepaalde OOG tydens die implementering van portuurgroep-evaluering hul klasse sonder toesig moet laat. Derdens, het die deelnemers geleefde ervarings van die onvermoë van die stelsel van portuurgroep-evaluering om die verwagte ontwikkeling en ondersteuning van onderwysers aan te spreek; daarom blyk dit dat die portuurgroep-evalueringstelsel bloot geskied binne die toerekenbaarheidsdiskoers en dat die ontwikkelingsfase nooit geïmplementeer word nie. Vierdens, het die deelnemers geleefde ervarings dat die stelsel van portuurgroep-observasie van onderrig eensydig klem lê op die aspek van salarisprogressie. Verder het die deelnemers beleef dat die lede van die OOG nie goed-opgeleide professionele evalueerders is wat bekwaam genoeg om sinvolle evaluering te onderneem en eweneens toepaslik op geëvalueerders se praktike en areas van ontwikkeling kan reflekteer nie. Ten laaste het die deelnemers geleefde ervarings van residuele wantroue in die stelsel van portuurgroep-evaluering en die deelnemers het beleef dat hierdie strategie van prestasiebeoordeling van onderwysers nie tot sy reg kom nie.

6.3.1.3 Eksterne monitering

Die deelnemers het geleefde ervarings van die regstreekse betrokkenheid van die onderwysowerhede in die monitering en supervisie van onderwysers en hul werkspraktyke in die skool. Daar is bevind dat deur middel van die kurrikulumadviseurs, wat distrik-gebaseerde opvoeders is, word klaskamer-observasie as 'n meganisme van dophouding aangewend om direkte beheer oor onderwysers se arbeidslewe te verkry. Die deelnemers het beleef dat die kurrikulumadviseurs na afloop van die evalueringsproses in die klaskamer 'n verslag van bevindinge aan hulle uitgereik het.

6.3.1.4 Data-gedrewe 'ouditkultuur'

In die studie is bevind dat die deelnemers aan 'ouditering', as nog 'n meganisme van dophouding, onderwerp word. Die deelnemers het beleef dat tydens die klaskamerbesoeke van die departementshoofde asook die kurrikulumadviseurs word bewyse van hul werksverrigting in die skool ingesamel. As bedrywers van performatiwiteit het die deelnemers geleefde ervarings in die produksie van kennistekste, soos onder andere 'leererrapporte' en 'portefeuljes' wat bewys lewer van hul werkspraktyke. Die deelnemers het beleef dat beide die departementshoofde en die kurrikulumadviseurs, terwille van kurrikulumdekking, gehalteversekering, en ook om te verseker dat gepaste standaarde deur die onderwysers handhaaf word, die bewyse van die onderwysers se klaskamerpraktyke noukeurig ondersoek.

6.3.1.5 Gestandaardiseerde toetsing

Die deelnemers het geleefde ervarings van die instelling van die gestandaardiseerde toetsing, naamlik die JNA's en die WKOD se Sistemiese Toetsing. Dit blyk dat hierdie toetsings ingestel is nie net om skoolkinders in die primêre skool se bevoegdheidsvlakke in gesyferdheid en geletterdheid te assesser nie, maar ook om die onderwyser se effektiwiteit in onderrig te bepaal.

In die studie is bevind dat die deelnemers geleefde ervarings het van toetsuitslae van die WKOD-Toetsing. Die deelnemers het beleef dat die Gesyferdheids- en Geletterdheidstoetsuitslae vir elke skool met vergelykbare persentasies vir elke kring,

distrik en provinsie, in die vorm van 'tabelle' bekend gemaak word. In 'n performatiewe onderwysklimaat is die beklemtoning van die 'taal' van statistieke duidelik waarneembaar (2.4.3.4).

6.3.2 Intensifikasie

6.3.2.1 Sentraal-voorgeskrewe kurrikulum

Die deelnemers het beleef dat die aard van onderwyserprofessionalisme inherent verander het namate daar groot veranderings in die onderwysbeleid ingetree het. Die verlies oor outonomie van wat in die klas onderrig moet word, met ander woorde die kurrikulum, was die gevolg van die staatsingryping in die gedetailleerde prosesse van die onderwys. Die deelnemers het geleefde ervarings van die voorskriftelikheid van die implementering van die nuut-ontwerpte kurrikulum, die KABV, wat op nasionale vlak opgestel was.

Die deelnemers het geleefde ervarings van die sentraal-voorgeskrewe kurrikulum wat 'n duidelike oorsig van die inhoud, vaardighede en strategieë gee wat in die onderwyser se onderrigplanne ingesluit moet word. Daar is bevind dat die deelnemers beleef het dat daar 'n gebrek aan voldoende tyd is om die kurrikulum binne die voorgestelde tydstoekenning af te handel. Verder is bevind dat die deelnemers onaangename geleefde ervarings het van die implementering van die voorgeskrewe kurrikulum.

6.3.2.2 Gestandaardiseerde skool-gebaseerde assesseringstelsel

Die deelnemers het beleef dat hul professionele outonomie verder ge-erodeer is deur die daarstel van sentrale direkteive tot 'n gestandaardiseerde skool-gebaseerde assesseringstelsel. Daar is bevind dat die deelnemers geleefde ervarings het van die gewigtigheid in terme van die vereiste aantal formele assesseringstake wat veral taal-onderwysers moet afhandel. Die deelnemers het beleef dat hulle onderwyspraktyk 'assesserings-gedrewe' is ten nadeel van onderrig in die klaskamer. Dit blyk dat die deelnemers nie gelukkig is met hierdie stand van sake nie.

Verder is bevind dat die deelnemers in die opstel van die formele assesseringstake sorg moet dra dat die assesseringsitems in 'n bepaalde assesseringtaak die verskillende kognitiewe vlakke moet aanspreek.

6.3.2.3 Hoofstroming van leerders met struikelblokke tot leer

Die hoofstroming van leerders met struikelblokke tot leer is een van die kwessies wat betekenisvol bydra tot die werksintensifikasie van onderwysers. Die deelnemers het geleefde ervarings dat hulle meer gereeld te doen het met leerders wat struikelblokke tot leer openbaar. Die deelnemers het beleef dat die tekorte binne die kind self een van die faktore is wat bydra tot die ontstaan van leerstruikelblokke by leerders. Die deelnemers het ook geleefde ervarings dat die KABV-kurrikulum en die swak sosio-ekonomiese omstandighede van die gebiede waar die leerders woonagtig is, direk verband hou met die leerstruikelblokke by leerders. Daar is bevind dat die swak huislike omstandighede van die leerders negatief inwerk op die prestasies van die leerders. In samehang met organiese tekorte, het die deelnemers beleef dat omgewingsagteruitgang by verre die waarskynlikste rede vir die swak vordering van Graad 1-leerders in hul klaskamers is. Verder is bevind dat die deelnemers geleefde ervarings het dat vanweë armoede en werkloosheid kom die leerders met struikelblokke tot leer gefrustreerd en onseker voor in die klaskamer.

Die deelnemers, wie almal klas- of vakonderwyser is, het beleef dat een van hul onderwyspligte binne die inklusiewe onderwysstelsel is die identifisering van leerstruikelblokke by leerders in hul hoofstroomklaskamer. Dit blyk dat die gebrek aan gepaste opleiding nie net veroorsaak dat die deelnemers nie die intellektuele behoeftes van leerders met struikelblokke tot leer effektief kan aanspreek nie, maar daarby is hulle ook onvoorbereid om geïntegreerde klasse te onderrig. Die deelnemers, waarvan ses oor die ouderdom van 50 is, het geleefde ervarings dat hulle hulp nodig het om leerders met struikelblokke tot leer binne die normale skooldag op te voed. Weens die gebrek aan voldoende onderrigtyd tydens hul daaglikse onderrigprogram, het die deelnemers beleef dat hulle die leerders met struikelblokke tot leer nà skoolure moet akkommodeer.

Die deelnemers het geleefde ervarings dat hulle 'n sterk behoefte het aan ondersteuning sodat hulle op hul beurt die leerders met struikelblokke tot leer in hul hoofstroomklasse kan ondersteun. Hierdie ondersteuning aan primêre skoolonderwysers behoort uit drie

verskillende oorde te kom. Die deelnemers het beleef dat daar nie net aan die klasonderwyser nie, maar ook aan die leerders met struikelblokke tot leer in die hoofstroomklasse, onvoldoende ondersteuning aan die kant van die inrigtings-gebaseerde leerondersteuningsopvoeder gegee word. Ook het die deelnemers geleefde ervarings dat die ondersteuningsrol wat inrigtings-gebaseerde onderwyser-ondersteuningspanne speel nie tot sy reg kom nie, omdat hierdie spanne oneffektief is. Verder het die deelnemers geleefde ervarings van die distriks-gebaseerde ondersteuningspanne wat in gebreke bly om hul plig om direkte leerondersteuning aan leerders met struikelblokke binne die klaskamersituasie te verskaf, na te kom.

6.3.2.4 Klasgrootte

Die deelnemers het geleefde ervarings van die verhoogde werkslading binne die klaskamer. Daar is bevind dat die deelnemers se werkklas in die klaskamer die gevolg is van die groot getal leerders wat hulle moet onderrig.

6.3.2.5 Oorlaaide kurrikulum

Die deelnemers het beleef dat 'n oorlaaide kurrikulum ook een van die bepaalde kwessies is wat betekenisvol bydra tot verhoogde werk van onderwysers in die klaskamer. Veral die deelnemers wat KABV Afrikaans Huistaal of KABV Engels Eerste Addisionele Taal vir Graad 4 – 6 aanbied, het geleefde ervarings van 'n oorlaaide kurrikulum.

6.3.2.6 Werk nà skoolure

Daar is bevind dat die deelnemers se werksintensifikasie die gevolg is van die groter omvang van die onderwyser se verantwoordelikhede in werk wat buite die klaskamer afgehandel moet word. Die deelnemers het beleef dat hulle noodwendig nà skoolure – saans en oor naweke tuis – veral papierwerk moet afhandel.

6.3.3 Verhoudings

6.3.3.1 Onderwyser-leerder verhouding

Die deelnemers het beleef dat binne 'n kultuur van performatiwiteit fokus beide onderwyser en leerder hoofsaaklik op die assesseringsuitkomst. Die deelnemers het geleefde ervarings van om vanweë die performatiewe skoolklimaat druk op die leerders te plaas sodat laasgenoemde meer bevredigende prestasies kan behaal. Dit het veroorsaak dat die formele verhouding tussen onderwyser en leerder eerder meer taakgeoriënteerd en minder persoonlik van aard geraak het.

6.3.3.2 Kollegiale verhoudings

Dit blyk duidelik dat performatiwiteit die sosiale verhoudings tussen onderwysers op die personeel verander. Die deelnemers het geleefde ervarings waar veranderde kollegiale verhoudings te weeggebring is deurdat kollegas wat, onder druk van performatiwiteit, oorgegaan het tot 'bedeelde strategiese gedrag' soos 'kullery' en dit het veroorsaak dat die sosiale verhoudings op die personeel versuur het. Die deelnemers het ook beleef dat daar 'n groter gebrek aan 'n vertrouensverhouding tussen die personeellede is. Hierdie stand van sake is nie bevorderlik vir professionele kollaborasie tussen kollegas onderling nie.

6.3.3.3 Onderwyser-vakadviseur verhouding

Daar is bevind dat die kurrikulumadviseurs wat veronderstel is om eintlik hoër vlakke van vakkennis te demonstreer as die onderwyser vir wie hulle moet bemagtig, nie 'n deeglike grondslag het in die dissiplines van die vak(ke) waarvan hulle verwag word om advies en ondersteuning te gee nie. Die deelnemers het geleefde ervarings van waar kurrikulumadviseurs gebrekkige kennis toon om veral leiding te gee aan onderwysers wat leerders met struikelblokke in die hoofstroomskole moet onderrig. Dit blyk dat vanweë die distriks-gebaseerde kurrikulumadviseurs se posisie op die bevorderingsleer van die onderwysdepartement word die vertrouensverhouding tussen onderwysers en die kurrikulumadviseurs gekenmerk as een van onderwerping in plaas van een van vennootskap.

6.3.3.4 Onderwyser-onderwysowerheid verhouding

Dit blyk dat daar binne 'n kultuur van performatiwiteit spanning ontstaan tussen die onderwyser en die onderwysowerhede as die eksterne waardes van laasgenoemde met die interne waardes van die onderwyser bots. Die deelnemers het geleefde ervarings van gevoelens van weerloosheid en uitgelewerheid. Dit gee aanleiding tot 'n ongesonde werksverhouding tussen onderwyser en die onderwysowerhede, wat verder gekenmerk word deur 'n gebrek aan vertroue aan die kant van die onderwyser jeens die onderwysowerhede.

6.3.3.5 Onderwyser-ouer verhouding

Dit blyk dat daar binne die deelnemende skole 'n ongesonde verhouding tussen onderwysers en ouers bestaan. Die deelnemers het beleef dat daar 'n gebrek aan ouerbelangstelling is in hul kinders se akademiese vordering op skool, veral gesien in die ouers se afwesigheid van ouervergaderings. Die deelnemers het ook geleefde ervarings van waar ouers nie hulle kinders tuis help met hul tuiswerk nie. Daar is bevind dat weens die ouers, wat in lae sosio-ekonomiese omgewings woon, se gebrek aan formele onderwys is hulle nie kundig genoeg om hulle kinders op akademiese gebied te ondersteun nie.

6.3.4 Nuwe-effekte van die beheermeganismes

Dit blyk dat performatiwiteit affekteer die gedrag van die deelnemers in so 'n mate dat hulle hul onderwyspraktyke in die klaskamer – bedoeld en onbedoeld – verander ten einde tot die performatiewe eise te konformeer. Die deelnemers het beleef dat die verskillende kategorieë van strategiese gedrag soos 'bedoelde strategiese gedrag' en 'onbedoelde strategiese gedrag' aanleiding gee tot ongewenste nuwe-effekte in die onderwys. Die deelnemers het, tydens die implementering van portuurgroep-evaluering, geleefde ervarings van waar hulle hul gedrag doelbewus verander het om tot die eksterne toerekenbaarheidsdiskoers te konformeer. Voorbeelde van 'bedoelde strategiese gedrag' waaraan die deelnemers hulle, tydens die afhandeling van portuurgroep-evaluering, skuldig maak, is *kullery*, *oëverblindery*, *slimstreke* en *speletjie*.

Daar is bevind dat die deelnemers geleefde ervarings het van 'bedoelde strategiese gedrag' van *bedrog* tydens die nasien van die leerders se skrifte van die JNA-toetsing. Daar is ook bevind dat die deelnemers geleefde ervarings het van die 'bedoelde strategiese gedrag' van *om doelbewus swak leerders by die WKOD se Sistemiese Toetsprogram uit te sluit* ten einde die gemiddelde klastoetspunte te verhoog. Verder is bevind dat die deelnemers oorgegaan het na *fabrikasies* as nog 'n vorm van 'bedoelde strategiese gedrag' waar hulle die oorspronklike punte wat die leerders tydens skool-gebaseerde toetsing verwerf het, sodanig verander het dat die punte uiteindelik 'n beter klasgemiddelde toon.

In die studie is bevind dat die deelnemers, tydens die implementering van die KABV-kurrikulum, geleefde ervarings het van die kategorie van 'onbedoelde strategiese gedrag' bekend as die *vernouing van die kurrikulum*. Ook is bevind dat die deelnemers, tydens die implementering van die gestandaardiseerde skool-gebaseerde assessering, oorgegaan het tot twee vorme van 'onbedoelde strategiese gedrag' van *onderrig tot die toets/leer tot die toets* en *afrigting* ten einde beter skool-gebaseerde assesseringsuitslae te toon.

Die deelnemers het beleef dat die nowe-effekte van performatiwiteit kan fisiologies sowel as emosioneel van aard wees. Daar is bevind dat die deelnemers geleefde ervarings het van die negatiewe inwerking van performatiwiteit op die menslike liggaam soos hulle gesondheidsprobleme soos onder andere *hoë bloeddruk* en *slegte eetgewoontes* ontwikkel het. Onaangename emosionele effekte, wat direk verband hou met performatiwiteit, soos *stres*, *frustrasies*, *onsekerheid*, *vrees*, *angs*, *uitbranding*, *kwaadheid* en *magteloosheid* is deur die deelnemers beleef.

Dit blyk dat veral die vroulike deelnemers, wat almal getroud is, dit moeilik vind om 'n balans te verkry tussen van hul professionele werk wat tuis afgehandel moet word en hul gesinslewe. Vanweë die meer tyd wat werk na skool in beslag neem, het dit 'n negatiewe impak op die deelnemers se gesinslewe, soveel so dat daar nie kwaliteit-tyd saam met die gesin deurgebring kan word nie.

In die studie is bevind dat die ongewenste nowe-effekte van performatiwiteit dien as stootfaktore wat onderwysers beweeg om die onderwys vroeg te laat verlaat. Die deelnemers, wat tydens die ondersoek nog nie die amptelike aftree-ouderdom bereik het

nie, het beleef dat hulle as gevolg van die toenemende eise van performatiwiteit besluit het om die onderwys vroeg te verlaat.

6.4 IMPLIKASIES VIR DIE ONDERWYSER

Dit is duidelik dat die primêre skoolonderwysers wat aan hierdie ondersoek deelgeneem het, het geleefde ervarings van die onderwerping aan die eise van performatiwiteit. Dit blyk dat daar binne 'n kultuur van performatiwiteit 'n obsessie is met effektiwiteit, doeltreffendheid en kwaliteit betreffende die werksverrigting van onderwysers; dus gee 'n performatiewe diskoers voorkeur aan meetbare uitkomsdoelwitte. Die werksomgewing van onderwysers het inderdaad die modern panoptikon (2.3.4.2) geword. Omdat onderwysers altyd 'sigbaar' is (Boxley, 2003:16), is hulle onder gedurige dophouding: nie in terme van die strafgevangenis nie, maar omgesmee in die vorm van 'moniteringsisteme, informasieproduksie, vorming van databasisse, die publikasie van resultate, inspeksies en portuurgroep-evaluerings' (1.2.4). Hierdie staat van 'panoptiese performatiwiteit' (2.3.4.2) of die "strukturele kondisie" waarvan Kelchtermans (2005b:998) praat, pas ook die beskrywing van 'n werksomgewing waar onderwysers se werk gedurig "gemeet, geweeg en 'objektiewelik' geassesseer" word (Whitehead, Undated:16). Hierdie panoptikon-styl van beheer kan ook verbind word met 'n "tegnologie van governmentaliteit" (Suspitsyna, 2010:570). Volgens Suspitsyna (2010:570) omvat Foucault se nosie van regeerbeheptheid twee dimensies. Eerstens is daar die tegnieke van die bestuur van populasies en die politieke rasionaliteit daaragter. Foucault het volgens Spies (2012:27) in sy lesing aan die "Collège de France" die nosie van regeerbeheptheid verbind met die kuns om te regeer. Hierdie konsep van governmentaliteit word beskryf as die rasionaliteit van regeringspraktyke in die uitoefening van mag (Lemke, 2001:191; 2007:2). Tweedens, is daar self-konduk, of in die uitdrukkingswyse van Foucault, 'tegnieke van die self' van individuele subjekte wie hul eie gedrag reguleer volgens geïnternaliseerde sosiale norme (Suspitsyna, 2010:570). Spies (2012:27) reken dus dat Foucault nie net die standaard politieke betekenis van vandag aan regeer of regering gekoppel het nie, maar ook gebruik gemaak van die breër definisie soos wat dit tot en met die agtiende eeu gebruik is, onder andere die beheer van die self.

Die performatiewe diskoers in die onderwys het 'n diepgaande impak op die onderwyser. Omdat onderwysers verswelg word onder papierwerk en massa administrasie (Choi,

2005:247; Chisholm & Hoadley, 2006:28; Van der Walt *et al.*, 2008:475), het hulle minder tyd en energie vir hul kernpligte van onderrig en hulpverlening aan leerders (Choi, 2005:ibid), maar veral leerders met struikelblokke tot leer (2.3.4.6; Orga, 2003:3). Omrede onderwysers moet konsentreer op daardie leerders wie se verbeterde prestasie sal lei tot die bereiking van die gestelde teikens in die toetsregime, veroorsaak dit, volgens Choi (2005:251), dat onderwysers oorwerk is.

Ek stem saam met Van der Walt *et al.* (2008:479) dat volledige opvoeding nie kan geskied wanneer die onderwyser se fokus beperk bly tot die eise van performatiwiteit nie. Ball (2003b:226) argumenteer dat dit is nie dat performatiwiteit in die pad staan van ‘werklike’ akademiese werk of ‘behoorlike’ leer nie – dit is ‘n middel vir “die verandering wat akademiese werk en leer is!”. Die “nou instrumentalisme in verband met onderwysoogmerke” veroorsaak nie net dat onderwysers, leerders en die onderwysproses armer gemaak word nie, maar ook word die onderwyser deur die stelsel verneder, aldus Welch (1998:161).

Ten einde effektiwiteit, doeltreffendheid en kwaliteit in die onderwys na te streef, voer Meadmore (2001:27) aan dat die onus vierkantig berus op onderwysers om hul prestasies te verhoog. Binne ‘n kultuur van performatiwiteit met sy oorbeklemtoning van toerekenbaarheid, is onderwysers as ‘politieke akteurs’ (2.4.4) en ook ‘objekte van supervisie’ (2.3.4.2) onder dwang om sinies gehoor te gee aan die onderwysowerhede se imperatiewe om te presteer. Ten spyte die feit dat prestasie en die strewe na uitnemendheid die doelstellings in die kultuur van performatiwiteit is, blyk dit dat onderwysers presies die teenoorgestelde effekte beleef. In ‘n werksomgewing wat toenemend gekenmerk word deur ‘n verlies aan outonomie, geen ruimte vir innovasie en kreatiwiteit, en ‘n lae vertrouenswerksverhouding, “affekteer performatiwiteit die gedrag van onderwysers in die klaskamer” (Lavy, 2007:88), in so ‘n mate dat hulle praktyke verander ten einde te konformeer tot die eksterne toerekenbaarheidsbeleid. Die onderwyser, wie se werkslewe in ‘n konstante toestand van onsekerheid is (2.4.4), se gedragsverandering, wat verband hou met die “polisiëring” (Boxley, 2003:11; Choi, 2005:244) van performatiwiteit, is ‘n desperate poging om as’t ware uit die “ysterhok” (Higgings, 2010:431) van performatiwiteit – die beheermeganismes – te ontsnap. Die ‘performatiewe onderwyser’ met sy bepaalde beelde van ‘kurrikulum-implementeerder’, ‘skoelapper-onder-‘n-speld’ en ‘onderwysondernemer’ (2.4.4) sal enigiets doen om te

‘oorleef’. Die sogenaamde ‘ontsnapping’ uit die “gevangenskap” (MacBeath, 2012:97) van performatiwiteit gaan gepaard met bepaalde verwronge opvoedkundige newe-effekte. Ball (2003b:225) merk tereg op dat in ‘n performatiewe skoolomgewing “what is produced is a spectacle or what we might see as an ‘enacted fantasy’ which is there to be seen and judged”. Ball gaan verder deur te suggereer dat “the heart of the educational project is gouged out and left empty. Authenticity is replaced by plasticity” (2003b:225 en 2004:149). In hierdie opsig neig ek om saam met Sparkes (2007:521) in Van der Walt *et al.* (2008:479) te stem: Onderwysers wat toegee aan die eise van performatiwiteit voel “empty, despondent, disillusioned. They (feel) spiritually and ethically bankrupt”. Geen wonder dat die regime van performatiwiteit verhoogde getalle van onderwysers uit die onderwysstelsel dryf nie (Ball, 2003b:222).

6.5 BYDRAE VAN DIE STUDIE

Soos reeds aangedui, is die navorsingsresultate van vorige studies in verband met die geleefde ervarings van primêre skoolonderwysers binne ‘n kultuur van performatiwiteit in die Suid-Afrikaanse konteks minder goed-gedokumenteerd (1.5.1). Omdat daar tans relatief min studies in Suid-Afrika uitgevoer is wat ondersoek instel na die heersende performatiewe onderwysklimaat, blyk dit dat daar ‘n groot leemte te wees in die kennis en begrip van die geleefde ervarings van diendoenende primêre skoolonderwysers binne ‘n kultuur van performatiwiteit (3.3). Hierdie empiriese studie maak dus ‘n besondere bydrae tot hierdie veld van ondersoek, want dit het gepoog om die leemte in ons bestaande kennis en begrip van die fenomeen *performatiwiteit* aan te spreek.

6.6 BEPERKINGE VAN DIE STUDIE

Die resultate van hierdie empiriese studie, waarin slegs sewe primêre skoolonderwysers deelgeneem het, kan nie veralgemeen word nie. Dit is nie die bedoeling van die studie om bevindinge na ander populasies of omgewings oor te dra nie. Wat wel verklaar kan word, is dat hierdie studie ‘n in-diepte kwalitatiewe ondersoek behels wat moontlik belangrike insigte vir die hele onderwyssektor verskaf.

6.7 VOORSTELLE VIR TOEKOMSTIGE NAVORSING

Ek sluit aan by Van Manen (1990) wie se hermeneuties-fenomenologiese navorsingsmetode hierdie ondersoek gerig het (Hoofstuk 3). Van Manen (1990:23) suggereer dat fenomenologie, anders as kwantitatiewe navorsing, nie probeem-oplossend is nie. Van Manen (1990) tref 'n onderskeid tussen “probleem” en “misterie” (Magrini, 2012). Van Manen reken dat elkeen vereis 'n spesifieke metodologiese benadering: “problem questions seek solutions, ‘correct’ knowledge, effective procedures, winning strategies, calculative techniques, ‘methods’ which get results!” (1990:23). Dit, volgens Marcel (1972) in Magrini (2012), word “ondersoek” genoem – fenomene wat manifesteer in terme van “misterie” vereis 'n benadering wat oorspronklike bevraagtekening, of “betekenis vrae” beklemtoon, wat uniek is in dat hulle nie kategorieë oplos nie, met hulle kan nie weg gedoen word nie. Sulke vrae begrond en rig wat genoem word “navraag doen” – hulle sluit nooit af nie. Die diskoers van performatiwiteit in die onderwys sal altyd tot 'n mate oop bly (Magrini, 2012).

Met die voorafgaande in gedagte, is dit vir toekomstige navorsing belangrik dat verdere ondersoek gedoen word oor die geleefde ervarings van primêre skoolonderwysers se werksintensifikasie binne 'n kultuur van performatiwiteit.

Toekomstige navorsing moet meer fokus op die nuwe-effekte – veral fisiologies en emosioneel – wat primêre skoolonderwysers moet verduur in hul pogings om tot die kultuur van performatiwiteit te konformeer.

Verdere ondersoek kan gedoen word oor die geleefde ervarings van primêre skoolonderwysers binne 'n kultuur van performatiwiteit met spesiale klem op die kurrikulum as een van die bydraende faktore tot die ontstaan van leerstruikelblokke by leerders.

6.8 SLOTBESKOUIING

Uit hierdie studie is dit duidelik dat performatiwiteit huidiglik die mees magtigste en deurdringende diskoers in die onderwys is. Onderwysers neig om deur die eise van performatiwiteit verswelg te raak – soveel so dat onderwysers oorweldig word deur die ‘terreure van performatiwiteit’ (1.5.1). Die skadelikheid van die terreure van performatiwiteit

kan op verskillende wyses gekarakteriseer word, aldus Chua (2009:161). Die oplegging van nuwe bestuurskultuurdiskoeuse en bestuurstyle in die onderwys verteenwoordig 'n "terrein van stryd" (Forrester, 2005:271) waarin daar nie net 'n "stryd oor professionalisme" (Swann *et al.*, 2010:551) is nie, maar ook 'n "stryd oor die professionele siel van die onderwyser" (1.5.2). Vir Chua (2009:161-162) beteken die 'siel' nie die ontologiese of metafisiese siel nie, maar die fenomenologiese self, beleef as jou eie kognitiewe bewustheid. Die siel hier verwys na alles wat jy saam versamel as 'n antwoord in reaksie tot die self-refleksiewe vraag: 'Wie is ek?' en word aangedui deur wat ons gewoonweg praat van as 'Ek'. In 'n poging om die onderwyser se professionele siel te red van die terroristiese dominansie van performatiwiteit, vereis – deur te put uit 'n metafoor vanaf die Rooms-Katolieke ritueel – 'n (geestes)-uitdrying, maar dit is 'n waarskynlik 'n lang uitgerekte en moeilike proses (Chua, 2009:162). Volgens Chua (2009:162) is dit baie moeilik om die oorheersing van performatiwiteit in die onderwys te verban.

BIBLIOGRAFIE

Adendorff, M. 2010. 'Managerialism and performativity in higher education: where they come from, where they might be taking us, and where we should be worried', in Fataar, A., Le Grange, L. & Reedy, C. (Eds) 2010. *Journal of Education*. 49:9-33.

Adendorff, S.A. & Moodley, T. 2014. 'Intermediate and Senior Phase Mathematics Teachers' Perceptions of Curriculum Advisors', in *Mediterranean Journal of Social Sciences*. 5(15):424-433.

Anderson, J.A. 2008. 'Accountability', in McColloch, G. & Crook, D. 2008. *The Routledge International Encyclopedia of Education*. London: Routledge.

Ajjawi, R. & Higgs, J. 2007. 'Using hermeneutic phenomenology to investigate how experienced practitioners learn to communicate clinical reasoning', in *The Qualitative Report*. 12(4):612-638. Retrieved from: <http://www.nova.edu/ssss/qr/qr12-4/ajjawi.pdf> on 21/05/2013.

Alasuutari, P., Bickman, L. & Brannen, J. (Eds) 2008. *The SAGE Handbook of Social Research Methods*. London:SAGE.

Alastalo, M. 2008. In Alasuutari, P., Bickman, L. & Brannen, J. (Eds) 2008. *The SAGE Handbook of Social Research Methods*. London: SAGE.

Angelides. P., Theophanous, L. & Leigh, J. 2006. 'Understanding teacher-parent relationships for improving pre-primary schools in Cyprus', in *Educational Review*. 58(3):303-316.

Answers.Com. 'Educational Accountability'. Retrieved from: <http://www.answers.com/topic/educational-accountability>. on 01/08/2010.

Apelis, Eliakim Tokacap. 2008. *The Relationship between the Inspectorial System and Teacher Professionalism: A Papua New Guinea Primary School Case Study*. PhD thesis. Queensland University of Technology.

Arens, S.A. 2005. 'Examining the Meaning of Accountability: Reframing the Construct. A Report on The Perceptions of Accountability', in *Issues Brief*. Aurora, CO: Mid-Continent Research of Education and Learning.

Arrowsmith, R. 2001. 'A right performance', in Gleeson, D. & Husbands, C. 2001. *The performing school: Managing, teaching and learning in a performance culture*. London: Routledge-Falmer.

Arthur, L. 2009. 'From performativity to professionalism: lecturers' responses to student feedback', in *Teaching in Higher Education*. 14(4):441-454.

Avis, J. 2005. 'Beyond performativity: reflections on activist professionalism and the labour process in further education', in *Journal of Educational Policy*. 20(2):209-222.

Babbie, E. 2013. *The Practice of Social Research*. Thirteenth Edition, International Edition. Belmont, California: Wadsworth Cengage Learning.

Babbie, E. & Mouton, J. 2001. *The Practice of Social Research*. Cape Town: Oxford University Press of Southern Africa.

Ball, S.J. 1999a. 'Labour, Learning and the Economy: a 'policy sociology' perspective', in *Cambridge Journal of Education*. 29(2):195-206.

Ball, S.J. 1999b. 'Global Trends in Educational Reform and the Struggle for the Soul of the Teacher', in *Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, University of Sussex at Brighton, September 2-5, 1999*.

Ball, S.J. 2000. 'Performativities and fabrications in the education economy: onwards the performative society', in *Australian Educational Researcher*. 87(3):1-24.

- Ball, S.J. 2003a. 'The State, performative and authenticity', in *Paper presented to the Kenton-SACHES Conference. Goudini Spa, South Africa*.
- Ball, S.J. 2003b. 'The teacher's soul and the terrors of performativity', in *Journal of Education Policy*. 18(2):215-228.
- Ball, S.J. (Ed) 2004. 'Performativities and fabrications in the education economy', in *The Routledge-Falmer Reader in Sociology of Education*. London:Routledge-Falmer.
- Ballenger, C. 1992. 'Teaching and practice', in *Harvard Educational Review*. 62(2):199-208.
- Ballet, K. & Kelchtermans, G. 2008. 'Workload and willingness to change: disentangling the experience of intensification', in *Journal of Curriculum Studies*. 40(1):47-67.
- Bantwini, B.D. 2010. 'How teachers perceive the new curriculum reform: Lessons from a school district in the Eastern Cape Province, South Africa', in *International Journal of Educational Development*.
- Beach, D. 2008. 'The paradoxes of student learning preferences', in *Ethnography and Education*. 3(2):145-159.
- Beck, J. & Young, M.F.D. 2005. 'The assault on the professions and the reconstructing of academic and professional identities: a Bernstein analysis', in *British Journal of Sociology of Education*. 28(2):183-197.
- Beckman, J. & Minnaar, L. Undated. 'The expectation of parent members of school governing bodies regarding teacher workload in South African schools', in *Africa Education Review*. 7(1):139-155.
- Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J.D. 2000. 'Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective', in *Teacher and Teacher Education*. 16:749-764.

Berns, U. 2009. 'The Concept of Performativity in Narratology: Mapping a field of investigation', in *European Journal of English Studies*. 13(1):83-108.

Berryhill, J., Linney, J.A. & Fromewick, J. 2009. 'The Effects of Education Accountability on Teachers: Are Policies Too-Stress Provoking for Their Own Good?', in *International Journal of Education Policy & Leadership*. 4(5):1-14.

Biesta, G.J.J. 2010. 'What Is Education For?', in Biesta, G.J.J. 2010. *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics and Democracy*. London: Paradigm Publishers.

Biputh, B. 2008. *An investigation of educators' perceptions of the Integrated Quality Management System in South African Schools*. DEd. dissertation, Durban University of Technology.

Biputh, B. & McKenna, S. 2010. 'Tensions in the quality assurance processes in post-apartheid South Africa', in *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. 40(3):279-291.

Bisschoff, T. & Mathye, A. 2009. 'The advocacy of an appraisal system for teachers: a case study', in *South African Journal of Education*. 29:393-404.

Blackmore, J. 1997. 'Institutional schizophrenia: Self governance, performativity and the self managing school', in *Paper presented to the Annual Conference Australian Association of Research in Education*. Brisbane.

Blackmore, J. 2004. 'Leading as emotional management work in high risk times: counterintuitive impulses of performativity and passion', in *School Leadership & Management*. 24(4):439-459.

Blake, N., Smeyers, P., Smith, R. & Standish, P. 2001. 'Unnecessary Supplement', in *Studies in Philosophy and Education*. 20:433-441.

Bless, B. & Higson-Smith, C. 1995. *Fundamentals of Social Research Methods: An African Perspective*. Cape Town: Juta & Co.

Bless, B. & Higson-Smith, C. 2002. *Fundamentals of Social Research Methods: An African Perspective*. Cape Town: Juta & Co.

Bless, B., Higson-Smit, C. & Kagee, A. 2006. *Fundamentals of Social Research Methods: An African Perspective*. Fourth Edition. Cape Town: Juta & Co.

Botha, P. 2001. 'Die kwalitatiewe onderhoud as data-insamelingstegniek: sterk- en swak punte', in *Tydskrif vir Gesinsekologie en Verbruikerswetenskappe*. 29:13-19.

Botha, R.J. 2007. 'School-based management: stakeholder participation and the impact of stakeholder values', in *Africa Education Review*. 4(1):28-41.

Boxley, S. 2003. 'Performativity and Capital in Schools', in *Journal for Critical Education Policy Studies*. 1(1):1-23. Retrieved from: mhtml:file:///F:\JCEPS Journal for Critical Education Policy Studies.mht. on 24/08/2011.

Brand, H. 2000. 'Quality Indicators for South African Schools Against the Background of International Practices', in *Paper presented on the Democratic Transformation of Education in South Africa. Stellenbosch, 27-28 September 2000*.

Brennan, K. 'The Managed Teacher: Emotional Labour, Education, and Technology', in *Educational Insights*. 10(2):1-10. Retrieved from: <http://www.ccfi.educ.ubc.ca/publication/insights/v10n02/html/brennan> on 26/11/2012.

Brix, J., Grainger, P. & Hill, A. 2014. 'Investigating Mandatory Peer Review of Teaching in Schools', in *Australian Journal of Teacher Education*. 39(4):83-99.

Brkich, C.A. & Washington, E.Y. 2011. 'Pedagogical Negotiations and Authentic Intellectual Work: A Phenomenological Examination of High School Teachers' Experiences', in *Social Studies Research and Practice*. 6(1):36-57.

Brown, P.U., Castle, K., Rogers, K.M., Feuerhelm, C. & Chimblo, S. 2007. 'The Nature of Primary Teaching: Body, Time, Space, and Relationships', in *Journal of Early Childhood Teacher Education*. 28:3-16.

Bruce, V. 2006. 'Markets and higher education: a regime of truth"', in *Irish Educational Studies*. 25(2):141-154.

Bryan, H. & Revell, L. Undated. 'Faith, professionalism, performativity and life history', in *Canterbury Christ Church University*.

Buchanan, J. 2010. 'May I be excused? Why teachers leaves the profession', in *Asia Pacific Journal of Education*. 30(2):199-211.

Bullough, R.V. 2008. 'The Writing of teachers' Lives – Where Personal Troubles and Social Issues Meet', in *Teacher Education Quaterly*. 7-26.

Burnard, P. 2010. 'Creativity in music education: Inspiring creative mediation in pedagogic practice', in *Hellenic Journal of Music, Education & Culture*. 1(1):4-15.

Burnard, P. & White, J. 2008. 'Ceativity and performativity: counterpoints in British and Australian education', in *British Educational Research Journal*. 34(5):667-682.

Burns, R.B. 2000. *Introduction to Research Methods*. Fourth Edition. London: SAGE.

Bush, T., Joubert, R., Kiggundu, E. & Van Rooyen, J. 2010. 'Managing teaching and learning in South African schools', in *International Journal of Educational Development*. 30(2):162-168.

BusinessDictionary.com 'performance'. Available online: www.businessdictionary.com/definition/performance.html.

Byrne, M.M. 2001. 'Understanding life experiences through a phenomenological approach to research', in *AORN Journal*. Retrieved from: http://findarticles.com/p/articles/mi_m0FSL/is_4_73/ai_733081777/ on 15/02/2010.

Canrinus, E.T. 2011. *Teachers' sense of their professional identity*. PhD Proefschrift. Rijksuniversiteit Groningen.

Calvert, M., Lewis, T. & Spindler, J. 2011. 'Negotiating Professional Identities in Higher Education: dilemmas and priorities of academic staff', in *Research in Education*. 86(1):25-38.

Cantrell, J. 2010. 'The Dilemma of Literacy Accountability from a Developmental Perspective', in *Southeastern Teacher Education Journal*. 3(1):11-17.

Carl, A.E. 2002. *Teacher Empowerment Through Curriculum Development: Theory into practice*. Second Edition. Cape Town: Juta & Co.

Carl, A.E. 2005. 'The "voice of the teacher" in curriculum development: a voice crying in the wilderness?', in *South African Journal of Education*. 25(4):223-238.

Carl, A.E. 2009. *Teacher Empowerment Through Curriculum Development: Theory into practice*. Third Edition. Cape Town: Juta & Co.

Carnell, E. 2007. 'Conceptions of effective teaching in higher education: extending the boundaries', in *Teaching in Higher Education*. 12(1):25-40.

Changying, W. 2007. 'Analysis of Teacher Attrition', in *Chinese Education and Society*. 40(5):6-10.

Chisholm, L. & Hoadley, U. 2006. 'The new accountability and teachers' work in South Africa', in *HSRC Research Outputs 4084*. 1-35.

Chisholm, L., Hoadley, U., Wa Kivilu, M., Brookes, H., Prinsloo, C., Kgobe, A., Moisa, D., Narsee, H. & Rule, S. 2005. *Educator Workload in South Africa*. Cape Town: HSRC Press.

Christie, P. 2002. 'OBE and unfolding policy: Lessons to be learned', in Gultig, J., Hoadley, U. & Jansen, J. (Eds) 2002. *Curriculum: from Plans to Practices Reader*. Cape Town: Oxford University Press.

- Christie, P., Harley, K. & Penny, A. 2004. 'Case studies from sub-Saharan Africa', in Day, C. & Sachs, J. (Eds) 2004. *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Berkshire: Open University Press.
- Choi, Po-King. 2005. 'A Critical Evaluation of Education Reforms in Hong Kong: counting our losses to economic globalization', in *International Studies in Education*. 15(3):237-256.
- Chua, S.M.J. 2009. 'Saving the teacher's soul: exorcising the terrors of performativity', in *London Review of Education*. 7(2):159-167.
- Clarke, M. 2003. 'Terror/enjoyment: performativity, resistance and the teacher's psyche', in *London Review of Education*. 11(3):229-238.
- Clegg, S. 2008. 'Academic identities under threat?', in *British Educational Research Journal*. 34(3):329-345.
- Clouder, L., Oliver, M. & Tait, J. 2008. 'Embedding CETL's in a performance-oriented culture in higher education: reflections on finding creative space', in *British Educational Research Journal*. 34(5):635-650.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2000. *Research methods in education*. Fifth Edition. London: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2007. *Research methods in education*. Sixth edition. London: Routledge.
- Collay, M. 2006. 'Respecting Teacher Professional Identity as a Foundational Reform Strategie', in *School of Education at Johns Hopkins University*. Retrieved from: [http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/Transforming education](http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/Transforming%20education) on 19/12/2012.
- Colley, H., James, D. & Diment, K. 2007. 'Unbecoming teachers: towards a more dynamic notion of professional participation', in *Journal of Education Policy*. 22(2):173-193.

Collins English Dictionary. 2009. Complete & Unabridged. Tenth Edition. HarperCollins Publishers.

Cooper, D.E. 2008. 'Teaching and Truthfulness', in *Stud Philos Educ*. 27:79-87.

Craft, A. & Jeffrey, B. 2008. 'Creativity and performativity in teaching and learning: tensions, dilemmas, constraints, accommodations and synthesis', in *British Educational Research Journal*. 34(5):577-584.

Craig, C. 2010. 'Change, Changing, and Being Changed: A study of self in the throes of multiple accountability demands', in *Studying Teacher Education*. 6(1):63-73.

Craig, C.J. 2012. ' "Butterfly Under a Pin": An Emergent Teacher Image amid Mandated Curriculum Reform', in *The Journal of Educational Research*. 105(2):90-101.

Creswell, J.W. 1994. *Research Design: Quantitative and Qualitative Approaches*. Thousands Oaks, California: SAGE.

Creswell, J.W. 1998. *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Approaches*. Second Edition. Thousand Oaks, California: SAGE.

Creswell, J.W. 2003. *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Second Edition. Thousand Oaks, California: SAGE.

Creswell, J.W. 2008. *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Third Edition. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Creswell, J.W. 2009. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Third Edition. London: SAGE.

Cruess, R.L. & Cruess, S.R. 2010. 'Professionalism is a generic term: Practicing what we preach', in *Medical Teacher*. 32:713-714.

Crump, S. 2006. 'Reforming Curriculum v. Reforming Schools: Accountability and Reporting School Student Outcomes', in *The Journal of Education*. 185(2):90-98.

Cyster, L., Cyster, M., Damon, E. & Simpson, F.A. 2008. *Pniël en sy mense*. Stellenbosch: Sun Media.

Dahlberg, K. 2006. 'The essence of essences – the search for meaning structure in phenomenological analysis of lifeworld phenomena', in *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*. 1:11-19.

Dahlberg, K., Dahlberg, H. & Nystrom, M. 2008. *Reflective lifeworld research*. Lund, Sweden: Studentlitteratur.

Dalton, E.M., McKenzie, J.A. & Kahonde, C. 2012. 'The implementation of inclusive education in South Africa: Reflections arising from a workshop for teachers and therapists to introduce Universal Design for Learning', in *African Journal of Disability*. 1(1).

Damon, E., Cyster, L.L., Simpson, F.A. & Cyster, M.J. (Red) 2003. *Feesblad*. Stellenbosch: US Drukkery.

Davidoff, S. & Lazarus, S. 1997. *The Learning School: An Organisation Development of Teachers*. Berkshire: Open University Press.

Davids, B. Ongedateer. 'n Kort historiese oorsig van Simondium.

Day, C. 2012. 'New Lives of Teachers', in *Teacher Education Quarterly*. 39(1):7-26.

Day, C. & Sachs, J. 2004. 'Professionalism, performativity and empowerment: discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development', in Day, C. & Sachs, J. (Eds) 2004. *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Berkshire: Open University Press.

Day, C. & Smethem, L. 2009. 'The effects of reform: have teachers really lost their sense of professionalism?', in *Journal of Educational Change*. 10(2-3):141-157.

D'Cruz, H. & Jones, M. 2006. *Social Work Research: Ethical and Political Contexts*. London: SAGE.

De Clercq, F. 2008. 'Teacher quality, appraisal and development: The flaws in the IQMS', in *Perspectives in Education*. 26(1):7-18.

De Grauwe, A. 2008. 'School Monitoring Systems and their Impact on Disparities', in *Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2009, Overcoming Inequality: why governance matters*. 1-35.

Denscombe, M. 2007. *The Good Research Guide for small-scale social research projects*. Third Edition. Berkshire; Open University Press.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Eds) 1994. *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: SAGE.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Eds). 2005. *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Third Edition. Los Angeles: SAGE.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Eds) 2011. *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Fourth Edition. Los Angeles: SAGE.

Departement van Onderwys (DvO). 2005. *Die Nasionale Protokol vir Assessering in Skole in die Algemene en Verdere Onderwys-en-Opleidingsband (Graad R-12)*. Pretoria: Staatsdrukkery.

Departement van Onderwys (DvO). 2011a. *Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring, Grondslagfase Graad R-3: Afrikaans Huistaal*. Pretoria: Staatsdrukkery.

Departement van Onderwys (DvO). 2011b. *Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring, Grondslagfase Graad R-3: English First Additional Language*. Pretoria: Staatsdrukkery.

Departement van Onderwys (DvO). 2011c. *Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring, Intermediêre Fase Graad 4-6: Afrikaans Huistaal*. Pretoria: Staatsdrukkery.

Departement van Onderwys (DvO). 2011d. *Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring, Intermediêre Fase Graad 4-6: English First Additional Language*. Pretoria: Staatsdrukkery.

Departement van Onderwys (DvO). 2013. 'Bylae A: Onderwysergids vir die Jaarlikse Nasionale Assesering', in Wes-Kaap Regering: Onderwys Direktoraat (Assesseringsbestuur). 2013. *Bestuur, afneem en merk van die 2013 Jaarlikse Nasionale Assesserings*. Kaapstad: Staatsdrukkery.

Department of Education (DoE). 2001. *White Paper 6: Special Needs Education – Building an inclusive education and training system*. Pretoria: Government Printers.

Department of Education (DoE). 2003. *Policy Handbook for Educators*. Pretoria: Universal Print Group.

Department of Education (DoE). 2005a. *Conceptual and Operational Guidelines for the Implementation of Inclusive Education: District-Based Support Teams*. Pretoria: Government Printers.

Department of Education (DoE). 2005b. *Teachers For The Future Shortage to Meeting Teacher Achieve Education For All*. Pretoria; Government Printers.

Department of Education (DoE). 2009a. *Ministerial Committee on a National Education Evaluation and Development Unit: Final Report. Government Gazette no. 321333*. Pretoria: Government Printers.

Department of Education (DoE). 2009b. *Report of the Task Team for the Review of the Implementation of the National Curriculum Statement*. Pretoria: Government Printers.

Department of Education (DoE). 2011a. *Information Guide: National Teaching Awards*. Pretoria: Government Printers.

Department of Education (DoE). 2011b. *Guidelines for Responding to Learner Diversity in the Classroom through Curriculum and Assessment Policy Statements*. Pretoria: Government Printers.

Department of Education (DoE). 2013. *Report on the Annual National Assessment of 2013*. Pretoria: Government Printers.

Derbyshire, E.J. 1990. 'Leergestremdheid', in Kapp, J.A. (Red) 1990. *Kinders met probleme – 'n ortopedagogiese perspektief*. Pretoria: Van Schaik Publishers.

De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delport, C.S.L. 2005. *Research at Grass Roots: for the social sciences and human service professions*. Third Edition. Pretoria: Van Schaik Publishers.

De Wolf, I.F. & Janssens, F.J.G. 2007. 'Effects and side effects of inspections and accountability in education: an overview of empirical studies', in *Oxford Review of Education*. 33(3):379-396.

Dickson, B. 2007. 'Defining and Interpreting Professional Knowledge in an Age of Performativity: a Scottish case-study', in *Australian Journal of Teacher Education*. 32(4):1-15.

Dimarco, S. 2009. 'Crossing the divide between teacher professionalism and national testing in middle school mathematics', in *AMT*. 65(4):6-10.

Doherty, R.A. & McMahon, M.A. 2007. 'Politics, change and compromise: restructuring the work of the Scottish teacher', in *Educational Review*. 59(3):251-265.

Donohue, D. & Bornman, J. 2014. 'The challenges of realising inclusive education in South Africa', in *South African Journal of Education*. 34(2):1-14.

Douglas, J. 2005. *Teacher Professionalism and Education Transformation*. Braamfontein: The Centre for Policy Development. 1-34. (ISBN 0-9584749-4-X).

Drudy, S. 2008. 'Professionalism, performativity and care: whither teacher education for a gendered profession in Europe?', in Hudson, B & Zgaga, P. (Eds) 2008. *Teacher education in Europe: mapping the landscape and looking to the future*. Available online: <http://www.pef.uni-lj.si/tepe2008/documents/TEPE%proceedings.pdf>.

Durrheim, K. 1999. 'Research Design', in Terre Blanche, M. & Durrheim, K. 1999. *Research in Practice: Applied Methods for the Social Sciences*. Cape Town: University of Cape Town Press.

Durrheim, K. 2006. 'Research Design', in Terre Blanche, M., Durrheim, K. & Painter, D. 2006. *Research in Practice: Applied Methods for the Social Sciences*. Second Edition. Cape Town: University of Cape Town Press.

Du Toit, L. 1990a. 'Die kind met probleme', in Kapp, J.A. 1990. *Kinders met probleme: 'n ortopedagogiese perspektief*. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Du Toit, L. 1990b. 'Hulpverlening', in Kapp, J.A. 1990. *Kinders met probleme: 'n ortopedagogiese perspektief*. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Eaude, T. 2011. 'Compliance or innovation? Enhanced professionalism as the route to improving learning and teaching', in *Education Review*. 23(2):49-57.[]

Ednews. 2010. *School Management & Leadership for South African Schools*. 4(3):1-16.

Education Labour Relations Council. 2003. *Integrated Quality Management System*. Centurion: ELRC.

Education Week. 2010. 'Accountability'. Retrieved from: <http://www.edweek.org/rc/issues/accountability/> on 05/01/2010.

Ehren, M.C.M. & Visscher, A.J. 2006. 'Towards a theory on the impact of school inspections', in *British Journal of Educational Studies*. 54(1):51-72.

Ehren, M.C.M. & Visscher, A.J. 2008. 'The relationships between school inspections, school characteristics and school improvement', in *British Journal of Educational Studies*. 56(2):205-227.

Ehrich, L. 2005. 'Revisiting phenomenology: its potential for management research', in *Proceedings Challenges of Organisations in Global Markets, British Academy of Management Conference, 1-13, Saïd Business School, Oxford University*.

Ellet, J. 2011. 'Narrative and Phenomenology as Methodology for Understanding Persistence in Art Teachers: a Reflective Journey', in *Marilyn Zurmuehlen Working Papers, in Art Education*. 1(2).

Engelbrecht, P., Oswald, M., Swart, E. & Eloff, I. 2003. 'Including Learners with Intellectual Disabilities: stressful for teachers?', in *International Journal of Disability, Development and Education*. 50(3):293-308.

Englander, M. 2012. 'The Interview: Data Collection in Descriptive Phenomenological Human Scientific Research', in *Journal of Phenomenological Psychology*. 43:13-35.

Evans, L. 2008. 'Professionalism, professionalism and the development of education professionals', in *British Journal of Education Studies*. Retrieved from: <http://eprints.whiterose.ac.uk/4077/> 1-24.

Farrell, A.M. & O'Neill, A. 2011. 'Learning Support/Resource Teachers in Mainstream Post-Primary Schools: Their Perception of the Role in Relation To Subject Teachers', in *Research Journal of Special Needs Education in Ireland*. 25(2):92-103.

Feesblad. 2003. Stellenbosch: Canon Copy Shop.

Fitz, J. 2003. 'The Politics of Accountability: A Perspective From England and Wales', in *Peabody Journal of Education*. 78(4):230-241.

Finlay, L. 2008a. 'Introducing phenomenological research'. Retrieved from: www.lindafinlay.co.uk/An%20introduction%20to%phenomenology on 23/04/2013.

Finlay, L. 2008b. 'A Dance Between the Reduction and Reflexivity: Exploring the "Phenomenological Psychological Attitude"', in *Journal of Phenomenological Psychology*. 39:1-32.

Finlay, L. 2009. 'Debating phenomenological Research Methods', in *Phenomenology & Practice*. 3(1):6-25.

Flick, U. 2009. *An Introduction to Qualitative Research*. Fourth Edition. Los Angeles: SAGE.

Forrester, G. 2005. 'All in a day's work: primary teachers 'performing' and 'caring'', in *Gender and Education*. 17(3):271-287.

Fritzgerald, T. 2008. 'The continuing politics of mistrust: performance management and the erosion of professional work', in *Journal of Educational Administration and History*. 40(2):113-128.

Gallagher, M. 2010. 'Are Schools Panoptic?', in *Surveillance and Society*. 7(3-4):262-272.

Garratt, D., Phillips, R. & Piper, H. 2003. 'Globalisation and Its impact upon Education', in *British Educational Research Journal*. 29(1):441-449.

Garza, G. 2007. 'Varieties of phenomenologic research at the University of Dallas', in *Qualitative Research in Psychology*. 52(2):167-177.

Gentle, D. 2001. 'Managing 'performance' in the performing school: The impacts of performance management on schools under regulations', in Gleeson, D. & Husbands, C. (Eds) 2001. *The performing school: managing, teaching and learning in a performance culture*. London: Routledge-Falmer.

Glazzard, J. 2014. 'Paying the price for being inclusive: the story of Marshlands', in *Nasen*. 29(1):24-38.

Gleeson, D. & Husbands, C. 2002. 'Introduction: The performing school: managing teaching and learning in a performance culture', in Gleeson, D & Husbands, C. (Eds) 2001. *The performing school: managing, teaching and learning in a performance culture*. London: Routledge-Falmer.

Globalization & Education. 'Performativity'. Retrieved from: *mhtml:file:///D:/Globalization_&_Education*. on 29/07/2011.

Goodman, R.L. & Burton, D.M. 2010. 'The inclusion of students with BESD in mainstream schools: teachers' experiences of and recommendations for creating a successful inclusive environment', in *Emotional and Behavioural Difficulties*. 15(3):223-237.

Goodson, I. 2008. 'Investigating the life and work of teachers', in *Investigating the Teacher's Life and Work*. Rotterdam: Sense Publishers.

Government Gazette Vol. 433, No. 22512 of July 2001. *The National Policy on Whole School Evaluation*. Pretoria: Government Printers.

Gratz, D.B. 2010. 'Looming Questions in Performance Pay', in *Kappan*. 91(8):16-21.

Gray, D.E. 2009. *Doing Research in the Real World*. Second Edition. Los Angeles: SAGE.

Groenewald, T. 2004. ' 'n Fenomenologiese navorsingsontwerp geïllustreer', in *International Journal of Qualitative Methods*. 3(1). Artikel 4. Ontsluit vanaf: http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/31/html/groenewald_africaans.pdf.

Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. 1994. 'Competing paradigms in qualitative research', in Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Eds) 1994. *Handbook of qualitative research*. London: SAGE.

Hall, K. 2000. 'Performativity', in *Journal of Linguistic Anthropology*. 9(1-2):184-187.

Hargreaves, A. 1998. 'The emotional practice of teaching', in *Teaching and Teacher Education*. 14(8):835-854.

Hargreaves, A. 2001. 'Emotional Geographies of Teaching', in *Teachers College Record*. 103(6):1056-1080.

Hargreaves, A. & Lo, L.N.K. 2000. 'The Paradoxical Profession: Teaching at the Turn of the Century', in *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*. 30(2):167-180.

Hariparsad, I.D. (Chairman), Bisschoff, T.C.B., Conley, L.N., Du Plessis, P., Grobler, B.R., Hlongwane, S., Loock, C. & Mestry, R. Undated. 'Quality Assurance in South African Schools: An Integrated Research Report', in *Symposium Presentation*.

Harris, B. 2008. 'Befriending the two-headed monster: personal, social and emotional development in schools in challenging times', in *British Journal of Guidance & Counseling*. 36(4):367-383.

Hartle, F., Everall, K. & Baker, C. 2001. *Getting the best out of performance management in your school*. London: Kogan Page.

Hay, J.F., Smit, J. & Paulsen, M. 2001. 'Teacher preparedness for inclusive education', in *South African Journal of Education*. 21(4):213-218.

Henning, E., Gravett, S. & Van Rensburg, W. 2005. *Finding Your Way in Academic Writing*. Second Edition. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Henning, E. with Van Rensburg, W. & Smit, B. 2004. *Finding Your Way in Qualitative Research*. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Helgøy, I., Homme, A. & Gewirtz, S. 2007. 'Local Autonomy or State Control? Exploring the Effects of New Forms of Regulation in Education', in *European Educational Research Journal*. 6(3):198-202.

Heystek, J. 2008. 'A Contextual perspective', in Heystek, J., Nieman, R., Van Rooyen, J., Mosoge, J. & Bipath, K. 2008. *People Leadership in Education*. Johannesburg: Heinemann Publishers (Pty) Ltd.

Higgins, C. 2011. 'The possibility of public education in an instrumentalist age', in *Educational Theory*. 61(4):451-466.

Hjort, K. 2008. 'Competence Development in the Public Sector: Development, or Dismantling of professionalism?' in *Asia Pacific Education Review*. 9(1):40-49.

Hochberg, E.D. & Desimore, L.M. 2010. 'Professional Development in the Accountability Context: Building Capacity to Achieve Standards', in *Educational Psychologist*. 45(2):89-106.

Hulleman, C.S. & Barron, K.E. 2010. 'Performance Pay and Teacher Motivation: Separating Myth from Reality', in *Kappan*. 91(8):27-31.

Idasa. 2004. 'Financial Management'. Retrieved from: <http://www.idasa.org.za/gbOutputFiles.asp?WriteContent=Y&rid=11110> on 24/08/2011.

Ingvarson, L. & Rowe, K. 2008. 'Conceptualising and evaluating teacher quality: substantive and methodological issues', in *Australian Journal of Education*. 52(1):5-35.

Jafthas, J.A.A. 2008. 'New Role of Special Schools: Empowering Mainstream Teachers to Enhance Inclusive Education in Western Cape, South Africa', in *The Journal of the International Association of Special Education*. 9(1):105-108.

James, D. & Simmons, J. 2007. 'Alternative assessment for learner engagement in a climate of performativity: lessons from an English case study', in *Assessment in Education*. 14(3):353-371.

Jansen, J.D. 2001. 'Image-ing teachers: Policy images and teacher identity in South African classrooms', in *South African Journal of Education*. 21(4):242-446.

Jansen, J.D. 2004. 'Autonomy and accountability in the regulation of the teaching profession: a South African case study', in *Research Papers in Education*. 19(1):51-66.

Jeffrey, B. 2002. 'Performativity and primary teacher relations', in *Journal of Educational Policy*. 17(5):531-546.

Jianling, L. 2000. 'Women Teachers' Role Conflict and Its Management', in *Chinese Education and Society*. 33(4):68-74.

Johnson, H. 2005. 'Counteracting performativity in schools: the case for laughter as a qualitative and redemptive indicator', in *International Journal of Children's Spirituality*. 10(1):81-96.

Kakkakori, L. 2009. 'Hermeneutics and Phenomenology: Problems When Applying Hermeneutic Phenomenological Method in Educational Qualitative Research', in *Paideusis*. 18(2):19-27.

Karagiorgi, Y. 2012. 'Peer observation of teaching: perceptions and experiences of teachers in a primary school in Cyprus', in *Teacher Development*. 16(4):443-461.

Katsuno, M. 2010. 'Teacher evaluation in Japanese schools: an examination from a micro-political or relational viewpoint', in *Journal of Education Policy*. 25(3):293-307.

Kedde, A., Mills, M. & Pendergast, D. 2011. 'Fabricating an identity in neo-liberal times: performing schooling as 'number one' ', in *Oxford Review of Education*. 37(1):75-92.

Kelchtermans, G. 2005a. 'Teachers' Self-Understanding, Vulnerability And Reflection', in *Keynote presented at the bi-annual meeting of the International Study Association on Teachers and Teaching (SATT). Sydney, July 2-6, 2005*.

Kelchtermans, G. 2005b. 'Teachers' emotions in educational reforms: Self-Understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy', in *Teaching and Teacher Education*. 21:995-1008.

Kennedy, A. 2007. 'Continuing professional development (CPD) policy and the discourse of teacher professionalism in Scotland', in *Research Papers in Education*. 22(1):95-111.

Kim, K.T. 2010. ' 'Panoptic' accountability: Supervisory leaders and normalizing or resisting professionals', in *KJEP*. 7(1):67-90.

Kong, Y. 2011. 'Cultural Shifts in Teaching with Teacher Professionalism', in *International Journal of Information and Education Technology*. 1(1):74-79.

Kostogritz, A. & Doecke, B. 2013. 'The ethical practice of learning literacy: Accountability or responsibility?', in *Australian Journal of Language and Literacy*. 36(2):90-98.

Kramer, P.A. 2003. 'The ABC's of professionalism', in *Kappa Delta*. 40(1):22-25.

Kruger, C. 2011. 'Net 9% van gr.6-kindere is vaardig genoeg', in *Rapport*, 3 Julie 2011.

Kumar, A. 2010. 'A Synoptic View of Curriculum Studies in South Africa', in *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies*. 6:1-16. Retrieved from: http://www2.uwstout.edu/content/jaaacs/Kumar_V6copy.htm. on 01/08/2011.

Landers, E., Servillo, K.L., Alter, P. & Haydon, T. 2011. 'Defining Disrespect: A Rural Teachers' Perspective', in *Rural Special Education Quarterly*. 30(2):13-18.

Larsen, M.A. 2009. 'Stressful, Hectic, Daunting: A Critical Policy Study of the Ontario Teacher Performance Appraisal System', in *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*. 95:1-40.

Larsson, J., Löfdahl, A. & Prieto, H.P. 2010. 'Rerouting: Discipline, Assessment and Performativity in Contemporary Swedish Educational Discourse', in *Education Inquiry*. 1(3):177-195.

Laverty, S.M. 2003. Hermeneutic phenomenology and phenomenology: A comparison of historical and methodological considerations', in *International Journal of Qualitative Methods*. 2(3):1-29. Retrieved from: <http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/23final/pdf/laverty.pdf>. on 21/05/2013.

Lavy, V. 2007. 'Using Performance-Based Pay to Improve the Quality of Teachers', in *The Future of Children*. 17(1):87-109.

Leedy, P.D. & Omrod, J.E. 2001. *Practical Research: Planning and Design*. Seventh Edition. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Le Grange, L. 2001. Pedagogical practices in a higher education context: Case studies in environmental and science education. Unpublished Doctoral Thesis. Stellenbosch University.

Le Grange, L. 2002. 'Challenges for higher education transformation in South Africa: intergrating the local and the global', in *South African Journal for Higher Education*. 16(1):67-73.

Le Grange, L. 2006. 'Quality assurance in South Africa: A reply to John Mammen', in *South African Journal for Higher Education*. 20(6):903-909.

Le Grange, L. 2009. 'How would Ludwig Wittgenstein have performed in the current South African higher education system?', in *South African Journal for Higher Education*. 23(4):629-634.

Le Grange, L. & Reddy, C. 1999. *Continuous Assessment: An Introduction and Guidelines to Implementation*. Kenwyn: Juta & Co.

Lemke, T. 2001. 'The birth of bio-politics': Michel Foucault's lectures at the Collège de France on neo-liberal governmentality', in *Economy and Society*. 30(2):190-207.

Lemke, T. 2007. 'An indigestible meal? Foucault, governmentality and the state', in *Distinction: Scandinavian Journal of Social Theory*. 15:1-14.

Lemmer, E. 1992. 'Qualitative research methods in education', in *South African Journal of Education*. 12(3):292-296.

Levin, B. 2011. 'Why Paying Teachers Based on Student Results Is a Bad Idea', in *Kappan*. 92(8):89-90.

Levitt, R., Janta, B. & Wegrich, K. 2008. *Technical Report. The accountability of teachers: a literature review for the General Teaching Council England*. Santa Monica: Rand Europe Corporation.

Lewis, J. 2003. 'Design Issues', in Ritchie, J. & Lewis, J. (Eds) 2003. *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers*. London: SAGE.

Liew, W.M. 2012. 'Perform or else: the performative enhancement of teacher professionalism', in *Asia Pacific Journal of Education*. 32(3):285-303.

Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. 1985. *Naturalistic Inquiry*. Thousand Oaks, California: SAGE.

Lingard, B. 2010. 'Policy borrowing, policy learning: testing times in Australian schooling', in *Critical Studies in Education*. 51(2):129-147.

Lo, W.Y.W. 2010 'Decentralization of higher education and its implications for educational autonomy in Taiwan', in *Asia Pacific Journal of Education*. 30(2):127-139.

Logan, A. 2008. 'The role of the special needs assistant supporting pupils with special educational needs in Irish mainstream primary schools', in *Support for Learning*. 21(2):92-99.

Louw, N. 2000. *Children of the Pearl: A Guide to the Schools in the Paarl Valley*. Cape Town: ABC Printers.

Lowe, M.E. & McClement, S.E. 2010. 'Spousal Bereavement: The lived Experience of Young Canadian Widows', in *Omega*. 62(2):127-148.

Lyotard, J.F. 1984. *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Manchester: Manchester University Press.

Mabogoane, T. & Patel, F. 2006. 'Recognising behaviour that increases learning: The possible role of incentives in the teaching profession', in *Perspectives in Education*. 24(2):127-139.

MacBeath, J. 2009. 'Border crossings', in *Improving Schools*. 12(1):81-92.

MacBeath, J. 2011. 'Close encounters of a congenial kind', in *Cambridge Journal of Education*. 41(3):369-381.

MacBeath, J. 2012. 'Future of Teaching Profession', in *Educational International Research Institute*.

MacBeath, J. & Galton, D.M. 2008. 'Pressure and professionalism: The impact of recent and present Government policies on the working lives of teachers in England', in *Paper presented at the 21st International Congress for School Effectiveness and Improvement, Auckland, New Zealand, 6th-9th January 2008*.

MacRuairc, G. & Hartford, J. 2008. 'Researching the Contested Place of Reflective Practice in the Emerging Culture of Performativity in Schools: views from the Republic of Ireland', in *European Educational Research Journal*. 7(4):501-511.

Mabry, L. 2008. In Alasuutari, P., Bickman, L. & Brannen, J. (Eds) 2008. *The SAGE Handbook of Social Research Methods*. London: SAGE.

Mack, N., Woodsong, C., MacQueen, K.M., Guest, G. & Namey, E. 2005. 'Module 1: Qualitative Research Methods Overview', in *Family Health International*. 1-12.

Macy, D. 2000. *The Penguin Dictionary of Critical Theory*. London: Penguin Books.

Magrini, J. 2012. 'Phenomenology for Educators: Max van Manen and "Human Science" Research', in *Philosophy Scholarship. Paper 32*. Retrieved from: <http://dc.cod.edu/philosophypub/32>. on 30/04/2013

Maile, S. 2002. 'Accountability: an essential aspect of school governance', in *South African Journal for Higher Education*. 22(4):326-331.

Maistry, S.M. 2014. 'Neoliberalism: Shaping Assessment and Accountability Regimes in South African Education', in *International Journal of Educational Science*. 6(2):177-186.

Mahony, P., Menter, I. & Hextall, I. 2004. 'The emotional impact of performance-related pay on teachers in England', in *British Educational Journal*. 30(3):435-456.

Malan, M. 2013. 'Jansen kap ramp-skole', in *Rapport*, 12 Januarie 2013.

Malm, B. 2001. 'Teachers' lives and work in a cultural and historical context. Reflections based on the professional life histories of eight Montessori teachers in Sweden', in *Paper presented at the World Education Fellowship 41st International Conference, Sun City, South Africa, 22-27 April 2001*. 1-15.

Marsh, J.A. & McCaffrey, D.F. 2012. 'What are achievement gains worth – to teachers?', in *Kappan*. 93(4):52-56.

Marshall, C. & Rossman, G.B. 2006. *Designing Qualitative Research*. Fourth Edition. Thousand Oaks, California: SAGE.

Marshall, C. & Rossman, G.B. 2011. *Designing Qualitative Research*. Fifth Edition. Los Angeles: SAGE.

Mason, J. 2002. *Qualitative Researching*. Second Edition. London: SAGE.

Maykut, P. & Morehouse, R. 1994. *Beginning Qualitative Research: a philosophic and practical guide*. London: Routledge-Falmer.

McBeath, J. 2009. 'Border crossings', in *Improving Schools*. 12(1):81-92.

McClure, J.P. & Brown, J.M. 2008. 'Belonging at work', in *Human Resource Development International*. 11(1):3-17.

McKenzie, J. 2001. *Perform or Else: from Discipline to Performance*. London: Routledge-Falmer.

Mckenzie, J. 2003. 'Democracy's Performance', in *The Drama Review*. 47(2):117-128.

- McKenzie, J. 2004. 'High Performance Schooling', in *Parallax*. 10(2):50-62.
- Meadmore, D. 2001. 'Uniformly Testing Diversity? National testing examined', in *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 29(1):19-30.
- Meadmore, D. & Meadmore, P. 2004. 'The Boundlessness of Performativity in Elite Australian Schools', in *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. 25(3):375-387.
- Menter, I., Mahony, P. & Hextall, I. 2004. 'Ne'er the twain shall meet?: modernizing the teaching profession in Scotland and England', in *Journal of Education Policy*. 19(2):195-214.
- Merriam, B. 2002. *Qualitative Research Practice*. First Edition. California: Jossey-Bass.
- Mertens, D.M. 1998. *Research Methods in Education and Psychology: Integrating Diversity With Quantitative and Qualitative Approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Mertens, D.M. 2004. *Research Methods in Education and Psychology: Intergrating Diversity With Quantitative and Qualitative Approaches*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Mertens, D.M. 2005. *Research and Evaluation in Education: Intergrating Diversity With Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods*. Second Edition. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Mestry, R., Hendricks, I. & Bisscoff, T. 2009. 'Perceptions of teachers on the benefits of teacher development programmes in one province of South Africa', in *South African Journal of Education*. 29:475-490.
- Miller, J. Hillis. 2007. 'Performativity as Performance/Performativity as Speech Act: Derrida's Special Theory of Performativity', in *South Atlantic Quaterly*. 106(2):220-235.

Mohlala, T. 2009. 'The accountability of teachers', in *The Teacher*. Johannesburg: Mail & Guardian.

Mohlala, T. 2011. 'The need for Needu', in *Mail & Gaurdian Online*. Retrieved from: <http://mg.co.za/print/2011-04-03-the-need-for-needu>. on 19/07/2012.

Møller, J. Undated. 'School Leadership and Accountability: Moving beyond Standardization of Practice', in *Paper presented at the 20th Annual International Congress for Effectiveness and Improvement*. 1-18.

Møller, J. 2009. 'School leadership in an age of accountability: Tensions between managerial and professional accountability', in *J Educ Change*. 10:37-46.

Morris, P. 2004. 'Teaching in Hong Kong: Professionalization, accountability and the state', in *Research Papers in Education*. 19(1):105-121.

Morrow, W. 2007. 'What is teachers' work?', in *Journal of Education*. 41:1-20.

Mosoge, M.J. & Pilane, M.W. 2014. 'Performance management: the neglected imperative of accountability systems in education', in *South African Journal of Education*. 34(1):1-18.

Mouton, J. 1996. *Understanding Social Research*. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Mouton, J. 2001. *How to succeed in Your Master's and Doctoral Studies*. Pretoria: Van Schaik Publishers.

Msila, V. 2009. 'Peer Evaluation: Teachers Evaluating One Another for an Effective Practice', in *The International Journal of Learning*. 16(6):541-557.

Mugo, F.W. Undated. 'Sampling in research'. Retrieved from: <http://www.socialresearchmethods.net/tutorial/Mugo/tutorial.htm> on 11/02/2010.

Munday, I. 2013. 'Creativity: Performativity's poison or its antidote?', in *Paper presented at the Annual Conference of the Philosophy of Education Society of Great Britain. 22-24 March 2013, New College, Oxford.*

Murray, J. 2012. 'Performativity culture and their effects on teacher educators's work', in *Research in Teacher Education. 2(2):19-23.*

Naidu, S. 2011. 'Teaching in the 'Performative' State: Implication for Teacher Appraisal in Australia'.

Neuman, L.W. 1997. *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches.* Needman Heights. MA: Allyn & Bacon.

Nicholl, B. & McLellan, R. 2008. ' 'We're all in this game whether we like it or not to get a number of A's to C's': Design and technology teachers' struggles to implement creativity and performativity policies', in *British Educational Research Journal. 34(5):585-600.*

Niewenhuis, J. 2010. 'Onderwys in Suid-Afrika – 'n Pandora se kruik', in *Die Afrikanerbond besprekingsdokument 2.*

Nissen, A. 2008. In Alasuutari, P., Bickman, L. & Brannen, J. 2008. *The SAGE Handbook of Social Research Methods.* London: SAGE.

O'Connor, K.E. 2008. ' "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity', in *Teaching and Teacher Education. 24:117-126.*

O'Day, J.A. 2002. 'Complexity, Accountability, and School Improvement', in *Harvard Educational Review. 72(3):1-23.*

Odendal, F.F & Gouws, R.H. (Red) 2000. *Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal.* 2000 Midrand: Perskor.

O'Neill, J. & Bourke, R. 2010. 'Educating teachers about a code of ethical conduct', in *Ethics and Education. 5(2):159-172.*

- Orga, J. 2003. 'Measuring & Managing Performance in Education', in *Briefings*. 27:1-4.
- Osgood, J. 2006. 'Professionalism and performativity: the feminist challenge facing early years practitioners', in *Early Years*. 26(2):187-199.
- Pallas, A.M. 2010-2011. 'Measuring What Matters', in *Phi Delta Kappan*. 92(4):68-71.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. Second Edition. Newbury Park, California: SAGE.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research and evaluation methods*. Third Edition. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Pearsall, J. 1998 (Ed). *The New Oxford Dictionary of English*. New York: Oxford University Press.
- Penrice, G. 2011. 'The Effects of Intensification on Rural Teachers' Work', in *New Zealand Journal of Teachers' Work*. 7(2):104-113.
- Peräkylä, A. & Ruusuvuori, J. 2011. 'Analyzing Talk and Text', in Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. 2011. *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Fourth Edition. Los Angeles: SAGE.
- Perold, M., Oswald, M. & Swart, E. 2012. 'Care, performance and performativity: Portraits of teachers' lived experiences', in *Education as Change*. 16(1):113-127.
- Perryman, J. 2006. 'Panoptic performativity and school inspection regimes: disciplinary mechanisms and life under special measures', in *Journal of Education Policy*. 21(2):147-161.
- Perryman, J. 2007. 'Inspection and emotion', in *Cambridge Journal of Education*. 37(2):173-190.

- Perryman, J. 2009. 'Inspections and the fabrication of professional and performative processes', in *Journal of Education Policy*. 24(5):611-631.
- Peters, M.A. 2004a. 'Performative', 'Performativity' and the Culture of Performance: knowledge management in the new economy' (Part 1), in *MiE*. 18(1):35-36.
- Peters, M.A. 2004b. "Performative", 'Performativity', and the Culture of Performance: knowledge management in the new economy' (Part 2), in *MiE*. 18(2):20-24.
- Plouffe, C.R. & Grégoire, Y. 2011. 'Intraorganizational Employee Navigation and Socially Derived Outcomes: Conceptualization, Validation, and Effects On Overall Performances', in *Personnel Psychology*. 64:693-738.
- Preston, J.P. 2012. 'Rural and Urban Teaching Experiences: Narrative Expressions', in *Alberta Journal of Educational Research*. 58(1):41-57.
- Prinsloo, E. 2001. 'Working towards inclusive education in South African classrooms', in *South African Journal of Education*. 21(4):344-348.
- Przybylska, I. 2011. 'Teachers' Role Perception', in *The New Educational Review*. 26(4):85-95.
- Punch, M. 1998. 'Politics and ethics in qualitative research', in Denzin, N.K. & Lincoln. Y.S. (Eds) 1998. *The Landscape of qualitative research*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Punch, K.F. 1999. *Introduction to Social Research: Qualitative and Quantitative Approaches*. London: SAGE.
- Punch, K.F. 2005. *Introduction to Social Research: Quantitative and Qualitative Approaches*. Second Edition. Los Angeles: SAGE.
- Punch, K.F. 2006. *Developing Effective Research Proposals*. Second Edition. Los Angeles: SAGE.

Reddy, C., Le Grange, L. & Fataar, A. (Eds) 2010. 'Editorial', in *Journal of Education*. 49:1-142.

Reiners, G.M. 2012. 'Understanding the Differences between Husserl's (Descriptive) and Heidegger's (Interpretive) Phenomenological Research', in *Journal of Nursing and Care*. 1(5).

Rich, E. & Evans, J. 2009. 'Now I am Nobody, see me for who I am: the paradox of performativity', in *Gender and Education*. 21(1):1-16.

Ritchie, J. & Lewis, J. (Eds) 2003. *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers*. London: SAGE.

Roberts, P. 2007. 'Neoliberalism, Performativity and Research', in *Review of Education*. 53:349-365.

Robinson, V. & Timperly, H. 2000. 'The link between accountability and improvement: the case of reporting to parents', in *Peabody Journal of Education*. 75(4):66-89.

Robson, J. & Bailey, B. 2009. ' 'Bowling from the heart': an investigation into discourses of professionalism and the work of caring for students in further education', in *British Educational Research Journal*. 35(1):59-75.

Rossman, R.B. & Rallis, S.F. 1998. *Learning in the field: An introduction to qualitative research*. Thousand Oaks, California: SAGE.

Rue, J. 2006. 'Reconstructing teaching professionalism in the new modernity: an agenda for new action narratives', in *Education Action Research*. 14(1):119-138.

Ruth, D. 2008. 'Being an academic: authorship, authenticity and authority', in *London Review of Education*. 6(2):88-109.

Rutherford, D. 2003. 'The Green Paper and Beyond: how primary headteachers see their deputies', in *School Leadership & Management*. 23(1):59-74.

Samuel, M. 2008. 'Accountability to whom? For what? Teacher identity and Force Field Model of teacher development', in *Perspectives in Education*. 26(2):3-49.

Sass, D.A., Flores, B.B., Claeys, L. & Pérez, B. 2012. 'Identifying Personal and Contextual Factors that Contribute to Attrition Rates for Texas Public School Teachers', in *Education Policy Analysis Archives*. 20(15):1-25.

Sass, J.J. 2010. *Onderwysers se ervaring van die doel van die implementering van Geïntegreerde Gehaltebestuurstelsel*. Med-tesis. Universiteit van Stellenbosch.

Schraw, G. 2010. 'No School Left Behind', in *Educational Psychologist*. 45(2):71-75.

Schreuder, J. & Landey, V. 2001. *Kompas vir skoolgebaseerde bestuur*. Kaapstad: Renaissance.

Schuck, S., Gordon, S. & Buchanan, J. 2008. 'What are we missing here? Problematising wisdoms on teaching quality and professionalism in higher education', in *Teaching in Higher Education*. 13(5):537-547.

School Wise Press. 'Accountability'. Retrieved from: <http://www.schoolwisepress.com/smart/browse/account.html>. on 01/08/2010.

Scotland, J. 2012. 'Exploring the Philosophical Underpinnings of Research: Relating Ontology and Epistemology to the Methodology and Methods of the Scientific, Interpretive, and Critical Research Paradigms', in *English Language Teaching*. 5(9):9-16.

Seidman, I. 2006. *Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. Third Edition. New York: Teachers College Press.

Shacklock, G. 1998. 'Professionalism and intensification in teaching: A case study of 'care' in teachers' work', in *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 26(3):177-192.

Shalem, Y. 2003. 'Do we have a theory of change? Calling change models to account', in *Perspectives in Education*. 21(1):29-49.

Shenton, A.K. 2004. 'Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects', in *Education for Information*. 22:63-75.

Siddiqui, Z.S., Jonas-Dwyer, D. & Carr, S.E. 2007. 'Twelve tips for peer observation of teaching', in *Medical Teacher*. 29:297-300.

Sikes, P. 2001. 'Teachers' lives and teaching performance', in Gleeson, D. & Husbands, C. (Eds) 2001. *The performing school: managing, teaching and learning in a performance culture*. London: Routledge-Falmer.

Silberbauer, C.C. 1943. *Pniël en sy eerste Sendeling Superintendent*. Kaapstad: Citadel Press.

Silverman, D. 2000. *Doing Qualitative Research: A Practical Handbook*. London: SAGE.

Slamat, J.A. 2009. *Teachers, Assessment and Outcomes-based Education: A Philosophical Enquiry*. PhD thesis. Stellenbosch University

Smit, B. 2001. 'How primary school teachers experience education policy change in South Africa', in *Perspectives in Education*. 19(3):67-83.

Smyth, T.S. 2008. 'Who Is No Child Left Behind Leaving Behind?', in *The Clearing House*. 81(3):133-137.

Space-Time Research. 2003. *Statistics South Africa: census 2001*.

Spaull, N. 2013a. 'Accountability in South African Education', in Hofmeyer, J. & Nyoka, A. (Eds) 2013. *Transformation Audit: Confronting Exclusion*. Cape Town: Institute for Justice and Reconciliation.

Spaull, N. 2013b. 'South Africa's Education Crisis: The Quality of Education in South Africa, 1994-2011', in *Centre for Development & Enterprise*.

Spenceley, L. 2006. "Smoke and mirrors": an examination of the concept of professionalism within the FE sector', in *Research in Post-Compulsory Education*. 11(3):289-302.

Spies, J.J. 2012. Die verwerkliking van die neoliberale diskoers in die leierskappraktyke van plattelandse skoolhoofde. PhD Proefskrif. Universiteit van Stellenbosch.

Springer, M.G. & Gardner, C.D. 2010. 'Teacher Pay for Performance: Context, Status, and Direction', in *Kappan*. 91(8):8-15.

Stellenbosch Munisipaliteit, 2005. *Sosiale Opname*.

Stevenson, H. & Wood, P. 2013. 'Markets, managerialism and teachers' work: the invisible hand of high stakes testing in England', in *The International Education Journal: Comparative Perspective*. 12(2):42-61.

Storey, A. 2007. 'Cultural shifts in teaching: new workforce, new professionalism?', in *The Curriculum Journal*. 18(3):253-270.

Strauss, A. & Corbin, J. 1998. *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Second Edition. Thousand Oaks, California: SAGE.

Surgrue, C. 2006. 'A Critical Appraisal of the Impact of International Agencies on Education Reforms and Teachers' Lives and Work: the case of Ireland?', in *European Educational Research Journal*. 5(3/4):181-195.

Suspitsyna, T. 2010. 'Accountability in American education as a rhetoric and a technology of governmentality', in *Journal of Education Policy*. 25(5):567-586.

Swanepoel, C.H. & Booyse, J.J. 2003. 'Belewing van gedwonge onderwysverandering deur 'n heterogene groep onderwysers', in *South African Journal of Education*. 23(3):94-100.

- Swann, M., McIntyre, D., Pell, T., Hargreaves, L. & Cunningham, M. 2010. 'Teachers' conceptions of teacher professionalism in England in 2003 and 2006', in *British Educational Research Journal*. 36(4):549-571.
- Tabassum, F. & Ali, M.A. 2012. 'Professional Self-Esteem of Secondary School Teachers', in *Asian Social Science*. 8(2):206-210.
- Tan, C. 2008. 'Globalisation, the Singapore state and educational reforms: towards performativity', in *Education, Knowledge & Economy*. 2(2):111-120.
- Tateo, L. 2012. 'What do you mean by "teacher"? Psychological research on teacher professional identity', in *Psychol. Soc.* 24(2). Available online: <http://www.scielo.php?pid=s0102-71822012c>.
- Taylor, N. 2008. 'What's wrong with our schools and how can we fix them?', in *Paper presented to the CSR in education, TSiBA Education, Cape Town, 21 November 2008*. 1-15.
- Terre Blanch, M., Durrheim, K. & Painter, D. 2006. *Research in Practice: Applied methods for the Social Science*. Second Edition. Cape Town: University of Cape Town.
- Thomas, R.M. 2003. *Blending Quantitative and Qualitative Research Methods in Theses and Dissertations*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Tichenor, M.S. & Tichenor, J.M. 2005. 'Understanding Teachers' Perspectives on Professionalism', *The Professional Educator*. XXVII(2):289-302.
- Tolofari, S. 2005. 'New Public Management and Education', in *Policy Futures in Education*. 3(1):75-89.
- Tsang, W.K. 2006. 'Teachers and their cultures', in *Structure and Process of Schooling*. Available at: <http://www.fed.cuhk.edu.hk/~wktsang/edd5211/hanc>.
- Tsang, K.K. 2011. 'Emotional labor of teaching', in *Educational Research*. 2(8):1312-1316.

Turner-Bisset, R. 2007. 'Performativity by theath: a critic of recent initiatives on creativity', in *Education 3-13*. 35(2):193-203.

Troman, G. 2007. 'The highs and lows of teaching in performative and creative primary school cultures: implications for teacher identity, commitment and career', in *Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference Institute of Education, University of London, 5-8 September 2007*. 1-8.

Troman, G. 2008. 'Primary teacher identity, commitment and career in performative school cultures', in *British Educational Research Journal*. 34(5):619-633.

Troman, G., Jeffrey, B. & Raggl, A. 2007. 'Creativity and performativity policies in primary schools', in *Journal of Education Policy*. 22(5):549-572.

Troman, G. & Raggl, A. 2008. 'Primary teacher commitment and the attractions of teaching', in *Pedagogy, Culture & Society*. 16(1):85-99.

Tuinamuana, K. 2011. 'Teacher Professional Standards, Accountability and Ideology: Alternative Discourses', in *Australian Journal of Education*. 36(12):72-82.

Turner, D.W. 2010. 'Qualitative interview design: A practical guide for novice investigators', in *The Qualitative Report*. 15(3):754-760.

Umalusi & Centre for Education Policy Development (CEPD). 2007. 'Do we need an inspectorate?', in *Improving Public Schooling Seminars*.

Valli, L., Croninger, R.G. & Walters, K. 2007. 'Who (Else) Is The Teacher? Cautinary Notes on Teacher Accountability Systems', in *American Journal of Education*. 113:635-662.

Van der Walt, J.L., Mentz, P.J., Breed, J.A. & Coetsee, L.D. 2008. 'Performatiwiteit en die hedendaagse skool(hoof)', in *Koers*. 73(3):469-487.

Van Manen. M. 1990. *Researching Lived Experience: human science for an action sensitive pedagogy*. New York: State University of New York Press.

Van Manen, M. 2002. 'Inquiry: guided existential'. Retrieved from: <http://phenomenologyonline.com/inquiry/36.html> on 17/06/2013..

Van Manen, M. 2007. 'Phenomenology of Practice', in *Phenomenology & Practice*. 1(1):11-30.

Van Rooyen, J. 2008. 'Assessing talent', in Heystek, J., Nieman, R., Van Rooyen, J., Mosoge, J. & Bipath, K. 2008. *People Leadership in Education*. Johannesburg: Heinemann.

Van Veen, K. & Slegers, P. 2006. 'How does it feel? Teachers' emotions in a context of change', in *Journal of Curriculum Studies*. 38(1):85-111.

Van Wyk, M.L. 2013. *Leerderopname van Pniël Primêre Skool*.

Vera, E.M., Israel, M.S., Coyle, L., Cross, J., Knight-Lynn, L., Moallem, I., Bartucci, G. & Goldberger, N. 2012. 'Exploring the Educational Involvement of Parents of English Learners', in *School Community Journal*. 22(2):183-202.

Vogt, F. 2002. 'A caring teacher: explorations into primary school teachers' professional identity and ethic of care', in *Gender and Education*. 14(3):251-264.

Volansky, A. 2007. *The Rise and the Price of the Standards Movement*. TAU Printing Press. 1-47. (Also available online: <http://spirit.tau.ac.il/government>)

Waghid, Y. 2010. 'Education, performance and a cosmopolitan imaginary: Towards enhanced democratic reflexivity in South African education' in *South African Journal of Higher Education*. 24(6):1055-1065.

Waghid, Y., Berkhout, S., Taylor, D. & De Klerk, J. 2005. 'In defence of institutional autonomy and academic freedom: Contesting state regulation of higher education', in *South African Journal of Higher Education*. 19(6):1777-1195.

- Watson, R. 2011. *Wat is die invloed van skoolkultuur op die rol-identifisering van onderwysers by 'n primêre skool in die Wes-Kaap?* Med-tesis. Universiteit van Stellenbosch.
- Webb, R. & Vulliamy, G. 1998. 'External Inspections of School Self-Evaluation?', in *British Educational Research Journal*. 24(5):539-557.
- Webb, R., Vulliamy, G., Härmäläinen, S., Sarja, A., Kimonen, E. & Nevalainen, R. 2004. 'Pressures, Rewards and Teacher Retention: a comparative study of primary teaching in England and Finland', in *Scandinavian Journal of Educational Research*. 48(2):169-188.
- Webb, R., Vulliamy, G., Sarja, A., Härmäläinen, S. & Poikonen, P-L. 2009. 'Professional learning communities and teacher well-being? A comparative analysis of primary schools in England and Finland', in *Oxford Review of Education*. 35(3):405-422.
- Weber, E. 2005. 'New controls and accountability for South African teachers and schools: The Integrated Quality Management System', in *Perspectives in Education*. 23(2):63-72.
- Weber, E. 2007. 'Globalization, "Glocal" Development, and Teachers' Work: A Research Agenda', in *Review of Educational Research*. 77(3):270-309.
- Welch, R. 1998. 'The Cult of Efficiency IN Education: Comparative Reflections on the Reality and the Rhetoric', in *Comparative Education*. 34(2):157-175.
- Wes-Kaap Onderwysdepartement (WKOD). 2003. *Assesseringsriglyne vir die Algemene Onderwys-en-Opleidingsband*. Kaapstad: Staatsdrukkery.
- Wes-Kaap Onderwysdepartement (WKOD). 2009. *Opsomming van alle eksterne eksamens en assesserings in primêre en sekondêre skole en onderwyssentrums vir volwassenes, 2010*. Kaapstad: Staatsdrukkery.
- Wes-Kaap Onderwysdepartement (WKOD). 2010a. *WKOD-diagnostiese toetse vir Graad 3, 6 en 9*. Kaapstad: Staatsdrukkery.

Wes-Kaap Onderwysdepartement (WKOD). 2010b. *Vakaturelys 5/2010*. Kaapstad: Staatsdrukkery.

Wes-Kaap Onderwysdepartement (WKOD). 2014. *2013 Graad 6 WKOD Sistemiese Toetsuitslae*. Kaapstad: Staatsdrukkery.

Wes-Kaap Regering: Onderwys (Direktoraat: Assesseringsbestuur). 2012. *Bestuur, afneem en merk van die 2012-Jaarlikse Nasionale Assesserings (JNA)*. Kaapstad: Staatsdrukkery.

Wes-Kaap Regering: Onderwys (Direktoraat: Assesseringsbestuur). 2013. *Bestuur, afneem en merk van 2013-Jaarlikse Nasionale Assesserings (JNA)*. Kaapstad: Staatsdrukkery.

Wertz, F.J. 2005. 'Phenomenology Research Methods for Counseling Psychology', in *Journal of Counseling Psychology*. 52(2):167-177.

Western Cape Education Department (WCED). Undated. *Creating an Open Opportunity Society for All in the Western Cape*. 1-4.

Western Cape Education Department (WCED). 2006. 'Coping with stress in the workplace', in *Labora(s)tory*. 3(1):1-6. Cape Town: Government Printers.

Western Cape Education Department (WCED). 2011a. *WCEDNEWS: Newspaper of the WCED*. 9:1-15. Cape Town: Government Printers.

Western Cape Education Department (WCED). 2011b. *Annual National Assessments: Information Session*. Cape Town: Government Printers.

Western Cape Government: Education. Undated. *Procedural Policy Framework: Universal Access to Quality Grade R*. Cape Town: Government Printers.

Western Cape Government: Education. 2012. *Progress made in achieving strategic objectives*. Cape Town: Government Printers.

White, J. 2006. 'Arias of learning: creativity and performativity in Australian teacher education', in *Cambridge Journal of Education*. 36(3);435-453.

White, J. 2008. 'Sustainable pedagogy: a research narrative about performativity, teachers and possibility', in *Transnational Curriculum Inquiry*. 5(1):1-17.

Whitehead, S. Undated. 'Performativity Culture and the FE Professional', in *MiE*. 19(3):16-18.

Whitty, G. 2001. 'Teacher professionalism in new times', in Gleeson, D. & Husbands, C. (Eds) 2001. *The performing school: managing, teaching and learning in a performance culture*. London: Routledge-Falmer.

Whitty, G. 2006. 'Teacher professionalism in a new era', in *Text of the first General Teaching Council for Northern Ireland Annual Lecture, delivered at Queens University, Belfast. 14th March 2006*.

Wikipedia. 'Performativity'. 1-4. Retrieved from: www.wikipedia.org.com on 16/12/2011.

Wilkins, C. 2011. 'Professionalism and the post-performative teacher: new teachers reflect on autonomy and accountability in the English School system', in *Professional Development in Education*. 37(3):389-409.

Wilkins, C., Busher, H., Kakos, M., Mohammed, C. & Smith, J. 2012. 'Crossing borders: new teachers co-constructing professional identity in performative times', in *Professional Development in Education*. 38(1):65-77.

William, D. 2010. 'Standardized Testing and School Accountability', in *Educational Psychologist*. 45(2);107-122.

Williams, C.M. 2004. *A narrative study of the emotional responses of mothers to children with learning difficulties*. MEd Thesis. University of Pretoria.

Williams, E. & Nur-Awaleh, M. 2010. 'Education Reform at What Cost?', in *The International Journal of Learning*. 17(7):47-58.

Wits Education Policy Unit. 2005. 'The State of Teacher Professionalism in South Africa', in *Paper prepared for the South African Council for Educators (SACE)*.

Wolhuter, C., Van der Walt, H., Higgs, L. & Higgs, P. 2007. 'Die akademiese professie in Suid-Afrika se beleving van die huidige rekonstruksie van die samelewing en die hoër onderwys', in *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*. 47(4):501-515.

Wong, J.L.N. 2008. 'How does the new emphasis on managerialism in education redefine teacher professionalism? A case in Guangdong Province of China', in *Educational Review*. 60(3):267-282.

Wright, N. 2002. *Stories from the inside: A narrative analysis investigating the professional lives of three New Zealand secondary school heads of English departments*. PhD thesis. University of Waikato, Hamilton, New Zealand.

Xaba, M. & Ngubane, D. 2010. 'Financial accountability at schools: challenges and implications', in *Journal of Education*. 50:139-160.

Yeom, M. & Ginsburg, M. 2007. 'Professionalism and the Reform of Teachers and Teacher Education in the Republic of Korea & the United States of America', in *Asia Pacific Education Review*. 8(2):298-310.

Yüksel, S. 2010. 'Perceptions of School Teachers Regarding the Professionalism of the Teaching Profession', in *The New Educational Review*. 20(1):143-1

Zuzovsky, R. & Libman, Z. 2006. 'Standards of teaching and teaching tests: is this the right way to go?', in *Studies in Educational Evaluation*. 32:37-52.

BYLAAG A

ASSESSERINGSPROGRAM VIR AFRIKAANS HUISTAAL

GRAAD 4-6

KWARTAAL 1					
Graad 4		Graad 5		Graad 6	
Taak 1	%	Taak 1	%	Taak 1	%
Verhalende teks		Verhalende teks		Verhalende teks	
Luister na en praat oor onderwerpe soos familie / vriende / troeteldiere / sport / sake van die dag	25	Luister na en praat oor onderwerpe soos familie / vriende / troeteldiere / sport / sake van die dag	20	Luister na en praat oor onderwerpe soos familie / vriende / troeteldiere / sport / sake van die dag	20
Taalstrukture en – konvensies in praat oor verhalende tekste	15	Taalstrukture en – konvensies in praat oor verhalende tekste	15	Taalstrukture en – konvensies in praat oor verhalende tekste	15
Hardoplees	20	Hardoplees	20	Hardoplees	20
Terugvoering oor stories / tekste wat selfstandig gelees word	15	Terugvoering oor stories / tekste wat selfstandig gelees word	15	Terugvoering oor stories / tekste wat selfstandig gelees word	20
Skryf 'n paragraaf oor onderwerpe soos familie / vriende / troeteldiere / sport / sake van die dag	25	Skryf 'n paragraaf oor onderwerpe soos familie / vriende / troeteldiere / sport / sake van die dag	30	Skryf 'n paragraaf oor onderwerpe soos familie / vriende / troeteldiere / sport / sake van die dag	30
Totaal	100	Totaal	100	Totaal	100
Taak 2	%	Taak 2	%	Taak 2	%
Literatuur (poësie)		Literatuur (poësie)		Literatuur (poësie)	
Luister na en praat oor poësie	20	Luister na en praat oor poësie	20	Luister na en praat oor poësie	20
Leesbegrip	30	Leesbegrip (gedig)	30	Leesbegrip (gedig)	30
Taalstrukture en - konvensies in konteks	20	Taalstrukture en - konvensies in konteks	20	Taalstrukture en - konvensies in konteks	20

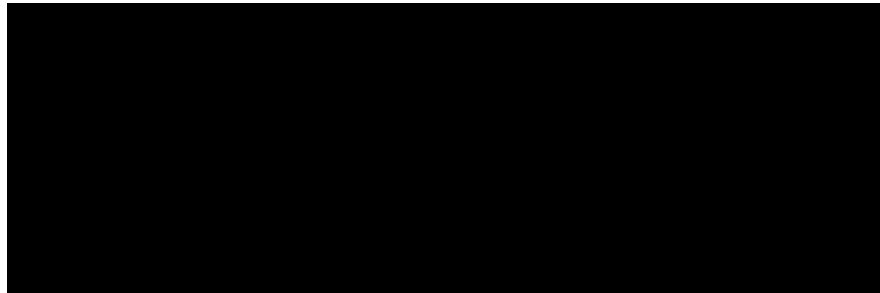
Skryf 'n gedig	30	Skryf 'n gedig	30	Skryf 'n gedig	30
Totaal	100	Totaal	100	Totaal	100
KWARTAAL 2					
Graad 4		Graad 5		Graad 6	
Taak 1	%	Taak 1	%	Taak 1	%
Instruksionele teks		Instruksionele teks		Instruksionele teks	
Luister en reageer op instruksionele teks	25	Luister en reageer op instruksionele teks	20	Luister en reageer op instruksionele teks	20
Taalstrukture en – konvensies in konteks	15	Taalstrukture en – konvensies in konteks	15	Taalstrukture en – konvensies in konteks	15
Lees hardop	20	Lees hardop	20	Lees hardop	15
Terugvoering oor stories / tekste wat selfstandig gelees is	15	Terugvoering oor stories / tekste wat selfstandig gelees is	15	Terugvoering oor stories / tekste wat selfstandig gelees is	20
Skryf 'n instruksionele teks	25	Skryf 'n instruksionele teks	30	Skryf 'n instruksionele teks	30
Totaal	100	Totaal	100	Totaal	100
Taak 2 (Junie – toets / - eksamen)	%	Taak 2 (Junie – toets / - eksamen)	%	Taak 2 (Junie – toets / - eksamen)	%
Vraestel 1: Luister en Praat, hardoplees	30	Vraestel 1: Luister en Praat, hardoplees	30	Vraestel 1: Luister en Praat, hardoplees	30
Vraestel 2 (2 ure)		Vraestel 2 (2 ure)		Vraestel 2 (1 uur)	
Leesbegrip	25	Leesbegrip	25	Skryf – opstel Skryf – transaksionele teks	20
Taal in konteks	15	Taal in konteks	15		10
Skryf – opstel	20	Skryf – opstel	20		
Skryf – transaksionele teks	10	Skryf – transaksionele teks	10		
				Vraestel 3 (1 uur)	
				Leesbegrip	25
				Taal in konteks	15

Totaal	100	Totaal	100	Totaal	100
KWARTAAL 3					
Taak 1	%	Taak 1	%	Taak 1	%
Dialogoog / drama		Dialogoog / drama		Dialogoog / drama	
Luister en praat oor dialoë	20	Luister en praat oor dialoë	20	Luister en praat oor dramas	20
Leesbegrip (dialogoog)	30	Leesbegrip (dialogoog)	30	Leesbegrip (drama)	30
Taalstrukture en – konvensies in konteks van die dialogoog	20	Taalstrukture en – konvensies in konteks van die dialogoog	20	Taalstrukture en – konvensies in konteks van die dialogoog	20
Skryf 'n dialogoog	30	Skryf 'n dialogoog	30	Skryf 'n drama	30
Totaal	100	Totaal	100	Totaal	100
KWARTAAL 4					
Taak 1	%	Taak 1	%	Taak 1	%
Oorredende teks (advertensie)		Oorredende teks (toespraak)		Oorredende teks (boekverslag)	
Luister na en praat oor toespraak	25	Luister na en praat oor toespraak	20	Luister na en praat oor toespraak	20
Taalstrukture en – konvensies in konteks	15	Taalstrukture en – konvensies in konteks	15	Taalstrukture en – konvensies in konteks	15
Lees hardop	20	Lees hardop	20	Lees hardop	15
Besin oor stories / tekste wat selfstandig gelees is	15	Besin oor stories / tekste wat selfstandig gelees is	15	Besin oor stories / tekste wat selfstandig gelees is	20
Skryf 'n advertensie	25	Skryf 'n toespraak	30	Skryf 'n boekverslag	30
Totaal	100	Totaal	100	Totaal	100
Taak 2 (November – toets / eksamen)	%	Taak 2	%	Taak 2	%
Vraestel 1 : Luister en praat, hardoplees	30	Vraestel 1 : Luister en praat, hardoplees	30	Vraestel 1 : Luister en praat	30

Vraestel 2 (2 ure)		Vraestel 2 (2 ure)		Vraestel 2 (1 uur)	
Leesbegrip	25	Leesbegrip	25	Skryf – opstel	20
Taal in konteks	15	Taal in konteks	15	Skryf – transaksionele teks	10
Skryf – opstel	20	Skryf – opstel	20		
Skryf – transaksionele teks	10	Skryf – transaksionele teks	10		
				Vraestel 3 (1 uur)	
				Leesbegrip	25
				Taal in konteks	15
Totaal	100	Totaal	100	Totaal	100

BYLAAG B

GOEDKEURINGCERTIFIKAAT VAN ETIESE KOMITEE



Approval Notice
New Application
04-Jul-2013

VAN WYK, Milton Lester

Dear Mr Milton VAN WYK,

Your DESC approved **New Application** received on **01-Jul-2013**, was reviewed by the Research Ethics Committee: Human Research (Humanities) via Committee Review procedures on **03-Jul-2013** and has been approved.

Please note the following information about your approved research proposal:

Present Committee Members:

Please take note of the general Investigator Responsibilities attached to this letter. You may commence with your research after complying fully with these guidelines.

Please remember to use your **proposal number (DESC_Vanwyk2013)** on all documents or correspondence with the REC concerning your research proposal.

Please note that the REC has the prerogative and authority to ask further questions, seek additional information, require further modifications, or monitor the conduct of your research and the consent process.

Also note that a progress report should be submitted to the Committee before the approval period has expired if a continuation is required. The Committee will then consider the continuation of the project for a further year (if necessary).

This committee abides by the ethical norms and principles for research, established by the

Declaration of Helsinki and the Guidelines for Ethical Research:

Principles Structures and Processes 2004 (Department of Health). Annually a number of projects may be selected randomly for an external audit.

National Health Research Ethics Committee (NHREC) registration number REC-050411-032.

We wish you the best as you conduct your research.

If you have any questions or need further help, please contact the REC office at 0218839027.

Sincerely,

Susara Oberholzer

REC Coordinator

Research Ethics Committee: Human Research (Humanities)

Proposal #: DESC_Vanwyk2013

Title: Die geleefde ervarings van primêre skoolonderwysers binne 'n kultuur van performatiwiteit

Proposal Approval Period: **03-Jul-2013 -02-Jul-2014**

Included Documents:

Interview schedule

DESC form

Research proposal

Informed consent

Permission letter

Investigator Responsibilities

Protection of Human Research Participants

Some of the general responsibilities investigators have when conducting research involving human participants are listed below:

1. Conducting the Research. You are responsible for making sure that the research is conducted according to the REC approved research protocol. You are also responsible for the actions of all your co-investigators and research staff involved with this research. You must also ensure that the research is conducted within the standards of your field of research.
2. Participant Enrollment. You may not recruit or enroll participants prior to the REC approval date or after the expiration date of REC approval. All recruitment materials for any form of media must be approved by the REC prior to their use. If you need to recruit more participants than was noted in your REC approval letter, you must submit an amendment requesting an increase in the number of participants.
3. Informed Consent. You are responsible for obtaining and documenting effective informed consent using **only** the REC-approved consent documents, and for ensuring that no human participants are involved in research prior to obtaining their informed consent. Please give all participants copies of the signed informed consent documents. Keep the originals in your secured research files for at least five (5) years.
4. Continuing Review. The REC must review and approve all REC-approved research proposals at intervals appropriate to the degree of risk but not less than once per year. There is **no grace period**. Prior to the date on which the REC approval of the research expires, **it is your responsibility to submit the continuing review report in a timely fashion to ensure a lapse in REC approval does not occur**. If REC approval of your research lapses, you must stop new participant enrollment, and contact the REC office immediately.
5. Amendments and Changes. If you wish to amend or change any aspect of your research (such as research design, interventions or procedures, number of participants, participant population, informed consent document, instruments, surveys or recruiting material), you must submit the amendment to the REC for review using the current Amendment Form. You **may not initiate** any amendments or changes to your research without first obtaining written REC review and

approval. The **only exception** is when it is necessary to eliminate apparent immediate hazards to participants and the REC should be immediately informed of this necessity.

6. Adverse or Unanticipated Events. Any serious adverse events, participant complaints, and all unanticipated problems that involve risks to participants or others, as well as any research related injuries, occurring at this institution or at other performance sites must be reported to Malene Fouch within **five (5) days** of discovery of the incident. You must also report any instances of serious or continuing problems, or non-compliance with the RECs requirements for protecting human research participants. The only exception to this policy is that the death of a research participant must be reported in accordance with the Stellenbosch University Research Ethics Committee Standard Operating Procedures. All reportable events should be submitted to the REC using the Serious Adverse Event Report Form.

7. Research Record Keeping. You must keep the following research related records, at a minimum, in a secure location for a minimum of five years: the REC approved research proposal and all amendments; all informed consent documents; recruiting materials; continuing review reports; adverse or unanticipated events; and all correspondence from the REC

8. Provision of Counselling or emergency support. When a dedicated counsellor or psychologist provides support to a participant without prior REC review and approval, to the extent permitted by law, such activities will not be recognised as research nor the data used in support of research. Such cases should be indicated in the progress report or final report.

9. Final reports. When you have completed (no further participant enrollment, interactions, interventions or data analysis) or stopped work on your research, you must submit a Final Report to the REC.

10. On-Site Evaluations, Inspections, or Audits. If you are notified that your research will be reviewed or audited by the sponsor or any other external agency or any internal group, you must inform the REC immediately of the impending audit/evaluation.

BYLAAG C
TOESTEMMINGSBRIEF VAN WES-KAAP
ONDERWYSDEPARTEMENT

Audrey.wyngaard2@pgwc.gov.za

tel: +27 021 467 9272

Fax: 0865902282

Private Bag x9114, Cape Town, 8000
wced.wcape.gov.za

REFERENCE: 20130308-7451

ENQUIRIES: Dr A T Wyngaard

Mr Milton Van Wyk
PO Box 25
Pniel
7681

Dear Mr Milton Van Wyk

**RESEARCH PROPOSAL: THE LIVED EXPERIENCES OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS
WITHIN A CULTURE OF PERFORMATIVITY**

Your application to conduct the above-mentioned research in schools in the Western Cape has been approved subject to the following conditions:

1. Principals, educators and learners are under no obligation to assist you in your investigation.
2. Principals, educators, learners and schools should not be identifiable in any way from the results of the investigation.
3. You make all the arrangements concerning your investigation.
4. Approval for projects should be conveyed to the District Director of the schools where the project will be conducted.
5. Educators' programmes are not to be interrupted.
6. The Study is to be conducted from **08 April 2013 till 20 September 2013**
7. No research can be conducted during the fourth term as schools are preparing and finalizing syllabi for examinations (October to December).
8. Should you wish to extend the period of your survey, please contact Dr A.T Wyngaard at the contact numbers above quoting the reference number?
9. A photocopy of this letter is submitted to the principal where the intended research is to be conducted.
10. Your research will be limited to the list of schools as forwarded to the Western Cape Education Department.
11. A brief summary of the content, findings and recommendations is provided to the Director: Research Services.
12. The Department receives a copy of the completed report/dissertation/thesis addressed to:

**The Director: Research Services
Western Cape Education Department
Private Bag X9114
CAPE TOWN
8000**

We wish you success in your research.

Kind regards.

Signed: Dr Audrey T Wyngaard

**Directorate: Research
DATE: 08 March 2013**

BYLAAG D

TOESTEMMINGSBRIEF VAN PRINSIPALE

Posbus 25
PNIEL
7681

Geagte Heer

VERSOEK OM TOESTEMMING OM ONDERHOUDE TE VOER

Hiermee rig ek 'n versoek om toestemming om 'n onderhoud met opvoeders in u skool uit te voer. Die data wat ingesamel word, sal aangewend word in my proefskrif vir 'n doktorsgraad in die opvoedkunde. Die titel van die proefskrif is: *'Die geleefde ervarings van primêre skool onderwysers binne 'n kultuur van performatiwiteit'*. Toestemming om die onderhoud uit te voer is deur die Wes-Kaap Onderwysdepartement toegestaan.

Die duur van die onderhoud sal tussen een uur, tot een en 'n halfuur wees. Die datum en tyd van die onderhoud sal met u en die betrokke opvoeders onderhandel word ten einde enige onderbreking aan die skool se onderwysprogram te vermy. Ek wil u verseker dat alle ingesamelde informasie slegs vir die doel van die studie gebruik sal word.

Aangeheg vind u 'n afskrif van die toestemmingsbrief van die WKOD.

Ek wil u graag bedank vir u bystand en samewerking.

Die uwe

.....

Mnr Milton Lester van Wyk

Studentenommer: 123 133 00-1994

Telefoon: 021-885 1110 (W)

021-885 1265 (H)

Selfoon: 076 546 371

Handtekening van die prinsipaal ter bevestiging van goedkeuring:

..... gedateer Julie 2013.

BYLAAG E

INGELIGTE INSTEMMING VAN DEELNEMERS

Geagte Deelnemer

Dankie vir instemming om deel te neem aan hierdie studie wat uitgevoer word vir 'n doktorsale graad in die opvoedkunde. Ek is geregistreer met die Fakulteit van Opvoedkunde by die Universiteit van Stellenbosch en my studieleier en mede-studieleier is Proff Lesley LL le Grange en Arend E Carl, onderskeidelik die Visedekaan: Navorsing en Visedekaan: Onderrig. Hulle besonderhede is soos volg: llg@sun.ac.za of 021-808 9111 en aec2@sun.ac.za of 021-808 2285.

Die titel van my projek is: '*Die geleefde ervarings van primêre skoolonderwysers binne 'n kultuur van performatiwiteit*'. Die doel van die studie is om data in te samel oor onderwysers se geleefde ervarings oor die heersende performatiewe kultuur in primêre skole. Deur hierdie onderhoud hoop ek om tot 'n beter begrip te kom van hoe onderwysers die kultuur van performatiwiteit beleef deur na hul geleefde ervarings van performatiwiteit te luister.

U deelname sluit in 'n onderhoudsvoering van een uur tot een en half uur. Hierdie onderhoud sal op band geneem word. U response sal met vertroulikheid hanteer word deur van 'n kodenommer of 'n skuilnaam gebruik te maak ten einde u anonimiteit te waarborg. Ek sal u vooraf kontak om te onderhandel oor 'n tyd wat u pas vir die onderhoud, want ek is terdeë bewus van u veeleisende werklading.

U deelname is vrywillig en geen vergoeding sal aan u gemaak word nie. U mag te eniger tyd aan die studie onttrek sonder enige nadelige gevolge.

Weereens, wil ek u graag bedank vir u deelname aan hierdie studie. U samewerking word opreg waardeer.

Groete

Milton Lester van Wyk

VERKLARING DEUR DEELNEMER

Ek,(volle naam van deelnemer)
verklaar hiermee dat ek die inhoud van hierdie dokument en die aard van die navorsingsprojek
verstaan, en ek inwillig tot deelname in hierdie navorsingsprojek.

Handtekening van deelnemer :

Datum :

BYLAAG F

MEDE-KONTOLERING

STUDENT: Milton Lester van Wyk

STUDENTENOMMER: 123 13300-1994

TITEL VAN PhD PROEFSKRIF: Die geleefde ervarings van primêre skoolonderwysers binne 'n kultuur van performatiwiteit

Die navorser het weer teruggekeer na die deelnemers in die studie met sy bevindinge en gevolgtrekkings om die deelnemers 'n geleentheid te gun om die feitelike akkuraatheid van die bevindinge na te gaan en te verifieer. Die deelnemers is gevra om enige kommentaar en aanbevelings te doen vir verbetering, verfyning en verdere insig.

Bevestiging, geldigverklaring en verifiëring

Beantwoord die volgende vrae deur slegs **JA** of **NEE** te antwoord.

1. Stem jy saam met die bevindinge en gevolgtrekkings?

.....

2. Maak die bevindinge en gevolgtrekkings sin gebaseer op jou eie geleefde ervarings?

.....

Enige kommentaar of aanbevelings?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Geteken deur (naam van deelnemer), te
..... (plek), op September 2014.

Baie dankie vir u samewerking.

Milton Lester van Wyk

BYLAAG G

OUDITSPoor

Soos aangepas uit Lincoln & Guba (1985)

Datum	Kontak deelnemer	Soort kontak en tydsduur	Besonderhede	My waarneming
3 Augustus 2013	Opvoeder 1 tot 5	Persoonlik vir 20 minute	Verduidelik voornemende navorsingsondersoek by navorser se huis	Gewillig om samewerking te gee
6 Augustus 2013	Opvoeder 6	Persoonlik vir 20 minute	Verduidelik voornemende navorsingsondersoek by deelnemer se skool	Gewillig om samewerking te gee
7 Augustus 2013	Opvoeder 7	Telefoniese kontak vir 15 minute	Verduidelik voornemende navorsingsondersoek	Gewillig om samewerking te gee
19 September 2013	Opvoeder 1	Persoonlik vir 40 minute	Voer onderhoud by deelnemer se skool	Gewillig om samewerking te gee
23 September 2013	Opvoeder 4	Persoonlik vir 60 minute	Voer onderhoud by deelnemer se skool	Gewillig om samewerking te gee
24 September 2013	Opvoeder 2	Persoonlik vir 90 minute	Voer onderhoud by deelnemer se skool	Gewillig om samewerking te gee

26 September 2013	Opvoeder 3	Persoonlik vir 59 minute	Voer onderhoud by deelnemer se skool	Gewillig om samewerking te gee
26 September 2013	Opvoeder 5	Persoonlik vir 81 minute	Voer onderhoud by deelnemer se skool	Gewillig om samewerking te gee
8 Oktober 2013	Opvoeder 7	Persoonlik vir 40 minute	Voer onderhoud by deelnemer se skool	Gewillig om samewerking te gee
22 Oktober 2013	Opvoeder 6	Persoonlik vir 41 minute	Voer onderhoud by deelnemer se skool	Gewillig om samewerking te gee
7 November 2013	Opvoeder 3	Persoonlik vir 15 minute	Vergader met deelnemer om die betroubaarheid van die onderhouds-transkripsie te bespreek.	Deelnemer is spontaan en opgewonde tydens die bespreking
11 November 2013	Opvoeders 1 en 5	Persoonlik vir 15 minute elk	Vergader met deelnemers om die betroubaarheid van die onderhouds-transkripsies te bespreek	Deelnemers bly dat hulle kon deelneem aan die studie.
12 November 2013	Opvoeder 6	Persoonlik vir 15 minute	Vergader met deelnemer om die betroubaarheid van die onderhouds-transkripsie se bespreek	Deelnemer opgewonde tydens bespreking

13 November 2013	Opvoeder 2	Persoonlik vir 15 minute elk	Vergader met deelnemer om die betroubaarheid van die onderhouds-transkripsie se bespreek	Deelnemer opgewonde tydens bespreking
27 November 2013	Opvoeder 2	Deelnemer laat geskrewe beskrywing by die navorser se huis	Navorser neem geskrewe beskrywing in ontvangs	Deelnemer het heelwat tersaaklike insigte gegee
29 November 2013	Opvoeder 4 en 7	Persoonlik vir 15 minute	Vergader met deelnemers om die betroubaarheid van die onderhouds-transkripsie te bespreek	Deelnemers baie opgewonde oor hul deelname. Baie sponstaan
29 November 2013	Opvoeder 5	Persoonlik vir 5 minute	Navorser neem geskrewe beskrywing in ontvangs	Deelnemer bly om deel te neem aan studie
2 Desember 2013	Opvoeder 1	Persoonlik vir 5 minute	Navorser neem geskrewe beskrywing in ontvangs	Deelnemer reken dat hy dit geniet het om skryfstuk te lewer
3 Desember 2013	Opvoeder 6 en 7	Persoonlik vir 5 minute elk	Navorser neem geskrewe beskrywings in ontvangs	Albei deelnemers baie spontaan
4 Desember 2013	Opvoeder 3	Persoonlik vir 8 minute	Navorser neem geskrewe beskrywing in ontvangs	Deelnemer baie opgewonde

5 Desember 2013	Opvoeder 5	Persoonlik vir 10 minute	Navorser neem geskrewe beskrywing in ontvangs	Deelnemer lewer uitgebreide insette
11 September 2014	Opvoeder 1, 3, 4, 6 en 7	Persoonlik vir 15 minute elk	Mede-kontrolering	Deelnemers bevestig, verklaar geldig, en verifieer die voorlopige bevindinge van die studie
12 September 2014	Opvoeder 5	Persoonlik vir 10 minute	Mede-kontrolering	Deelnemer bevestig, verklaar geldig, en verifieer die voorlopige bevindinge van die studie
23 September 2014	Opvoeder 2	Persoonlik vir 20 minute	Mede-kontrolering	Deelnemer bevestig, verklaar geldig, en verifieer die voorlopige bevindinge van die studie
25 Oktober 2014	Ouditeur	Persoonlik vir 90 minute	'peer debriefing'	Ouditeur se hersiening van die navorsingsprojek dra by tot die geldigheid van die navorsing

BYLAAG I

‘PEER DEBRIEFING’

STUDENT: Milton Lester van Wyk

STUDENTENOMMER: 123 13300-1994

TITEL VAN PhD PROEFSKRIF: Die geleefde ervarings van primêre skoolonderwysers binne ‘n kultuur van performatiwiteit

Die ouditeur is gevra om in skrif die volgende vrae te beantwoord:

- Is die bevindinge gegrond in die data?

.....

- Is die gevolgtrekkings logies?

.....

.....

- Is die temas gepas?

.....

.....

- Kan die ondersoekbesluite geregverdig word?

.....

.....

.....

- Is daar strategieë gebruik om die geloofwaardigheid van die studie te verhoog?

.....

.....

.....

Geteken deur (naam van ouditeur),
te (plek), op Oktober 2014

Baie dankie vir u samewerking.

Milton Lester van Wyk

BYLAAG J

ONDERHOUDSGIDS

1. Kan jy 'n tipiese dag in die onderwys beskryf vanaf die oomblik wat jy opstaan tot die tyd dat jy aan die slaap raak?
2. Wat is jou geleefde ervaring van 'monitering' en 'taksering'?
3. Wat is jou verhouding met die leerders, kollegas, vakadviseur(s), die onderwysowerhede en ouers?
4. Wat is die impak van die werksomstandighede (die organisatoriese konteks van die skool en die beleidsomgewing) op jou werk en lewe?
5. Gegewe wat jy nou oor jou werk en lewe gesê het,
 - hoe is dit vir jou om 'n onderwyser/-es te wees, en
 - watter sin maak dit vir jou om 'n onderwyser/-es te wees?
6. Gegewe wat jy in hierdie onderhoud gekonstrueer het, hoe sien jy jouself in die toekoms in die onderwys?

BYLAAG K

KONTROLELYS VIR MODERERING VAN

SKOOLGEBASEERDE ASSESSERING, ONDERRIG EN

LEER



**Wes-Kaapse
Regering**

Onderwys

KAAPSE WYNLANDONDERWYSDISTRIK
KURRIKULUM KOÖRDINERING EN ADVIES

MODERERING van SKOOLGEBASEERDE ASSESSERING, ONDERRIG EN LEER

Naam van Skool					
Vak		Aantal Aktiwiteite		Graad	
Opvoeder		Vorm van Assessering:			
		Toets		Projek	
		Taak		Ondersoek	
Moderator					
Datum					

KRITERIA 1: TEGNIESE KRITERIA

	KRITERIA	JA (✓) NEE (✗)	KOMMENTAAR
1.1	Die Assessering is volledig: rooster, memorandum, relevante antwoordblaaie/ addenda.		
1.2	Volledige bewyse van die konsepvraestelle, die kommentaar van die moderator, ens.		
1.3	Die voorblad het alle relevante besonderhede soos bv. Tyd, naam van vak en instruksies aan die kandidate.		
1.4	Die instruksies aan kandidate is duidelik en ondubbelsinnig gestel.		
1.5	Die uitleg van die Assessering is lesersvriendelik.		
1.6	Die Assessering is korrek genommer.		

1.7	Toepaslike lettergrootte word deurgaans gebruik.		
1.8	Die toekenning van punte word duidelik aangedui		
1.9	Die Assessering kan in die gegewe tyd voltooi word.		
1.10	Die toekenning van punte is dieselfde op die vraestel en nasieninstrument.		
1.11	Die kwaliteit van die sketse, grafieke, tabelle ens. is toepaslik		
1.12	Die Assessering voldoen aan die vereistes soos deur die KABV gestel.		

KRITERIA 2: INTERNE MODERERING (SKOOL)

	KRITERIA	JA (✓) NEE (✗)	KOMMENTAAR
2.1	Die Departementshoof/ Vakhoof se modereringsverslag is ingesluit.		
2.2	Daar is bewyse dat die Assessering intern gemodereer is.		
2.3	Die kwaliteit, standaard en opmerkings van die Interne moderator is toepaslik.		

KRITERIA 3: VOLLEDIGHEID VAN INHOUD

	KRITERIA	JA (✓) NEE (✗)	KOMMENTAAR
3.1	Die Assessering spreek die Inhoudsarea en Onderwerpe soos dit in die beleid en die riglyndokumente (KABV) vereis word, aan.		
3.2	Die Assessering laat kreatiewe response van kandidate toe.		
3.3	Die gewig en verspreiding van die inhoud van Inhoudsarea and Onderwerpe is toepaslik.		
3.4	Die voorbeelde en illustrasies is geskik, toepaslik, relevant en akademies korrek.		
3.5	Daar is 'n korrelasie tussen die puntetoekenning, die moeilikheidsgraad en die tydstoewysing.		
3.6	Die onderwerpe is toepaslik geïntegreerd		

KRITERIA 4: KOGNITIEWE VAARDIGHED

	KRITERIA	JA (✓) NEE (✗)	KOMMENTAAR
4.1	Daar is 'n gepaste verspreiding van alle kognitiewe vlakke.		
4.2	Daar is 'n korrekte verspreiding van punte volgens die norm.		

KRITERIA 5: Tipes VRAE

	KRITERIA	JA (✓) NEE (✗)	KOMMENTAAR
5.1	Daar is 'n gepaste verspreiding in die tipes vrae.		
5.2	Hoof kategorieë van die verskillend vraag tipes aangespreek		

KRITERIA 6: NASIENMEMORANDUM

	KRITERIA	JA (✓) NEE (✗)	KOMMENTAAR
6.1	Die nasieninstrument is akkuraat.		
6.2	Die nasieninstrument stem ooreen met die vrae.		
6.3	Die nasieninstrument maak voorsiening vir alternatiewe antwoorde /nasien deur KA (konsekwent akkuraat).		
6.4	Die nasieninstrument is volledig en word vergesel van korrekte puntetoekenning en punteverspreiding.		
6.5	Die memorandum dui die onderwerpe, konsepte en vaardighede aan.		

KRITERIA 7: ALGEMENE INDRUK

	KRITERIA	JA (✓) NEE (✗)	KOMMENTAAR
7.1	Die Assessering is regverdig, geldig en betroubaar.		
7.2	Die Assessering onderskryf die uitkomst van die KABV.		
7.3	Die Assessering is van 'n toepaslike standaard.		

8. BEPLANNING

	KRITERIA	JA (✓) NEE (✗)	KOMMENTAAR
8.1	Roosters voldoen aan KABV vereistes		
8.2	Jaarlikse Onderrigplan is beskikbaar.		
8.3	Lesbeplanning beskikbaar		
8.4	Formele Assesseringsprogram en - plan in plek		
8.5	Werk teen/nie teen pas van KABV		

9. Leerder Klaswerkboeke

	KRITERIA	JA (✓) NEE (✗)	KOMMENTAAR
9.1	Bewyse van daaglikse informele bemagtigingsaktiwiteite is beskikbaar in leerders se boeke		
9.2	Word aktiwiteite gereeld nagesien, verbeteringe gekontroleer en toepaslike kommentaar gelewer?		
9.3	Leerders ontvang gereeld huiswerk en word gekontroleer		
9.4	Vind gedifferensieerde onderrig en leer plaas?		
9.5	Genoegsame aktiwiteite (volume) reflekteer.		
9.6	Aktiwiteite op graadvlak		

10. Leerder "Rainbow Werkboek"

	KRITERIA	JA (✓) NEE (✗)	KOMMENTAAR
10.1	Word gebruik vir konsolidasie en vaslegging		
10.2	Oefeninge is gedateer		
10.3	Verwysing in klaswerkboek		
10.4	Maak gebruik van "cut outs"		
10.5	Word effektief en gereeld nagesien		
10.6	Genoegsame aktiwiteite (volume) reflekteer.		

Kommentaar:

.....

.....

.....

HANDTEKENINGE

KWARTAAL	Moderator	Skool	Distrik	Provinsie
	Naam:			
	Handtekening:			
	Datum:			